



**FACULDADE DE DESPORTO**  
**UNIVERSIDADE DO PORTO**

## **Estágio Profissional: Perpetua o aluno, nasce o professor**

### **Relatório de Estágio profissional**

Relatório de Estágio Profissional,  
apresentado com vista à obtenção do  
2º Ciclo de Estudos conducente ao  
grau de Mestre em Ensino de  
Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de  
24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007  
de 22 de Fevereiro)

**Orientadora:** Professora Doutora Paula Queirós

**Luís Miguel da Costa Moreira**

**Porto, julho de 2016**

### **Ficha de Catalogação**

Moreira, L. (2016). *Estágio Profissional: Perpetua o aluno, nasce o professor*. Porto: L. Moreira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO, CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL, REFLEXÃO

## AGRADECIMENTOS

---

À minha Família. À minha Mãe, por ser desde sempre o meu “porto de abrigo” e por me incentivar sempre a seguir os meus sonhos. Ao meu Pai, por me ter acompanhado sempre e por me ajudar a “manter os pés assentes na Terra”, nunca me impedindo de “voar”. Ao meu irmão, por ser um companheiro de vida desde os meus 4 anos.

À Professora Cooperante, Andreia Canedo, pelo apoio, disponibilidade e dedicação demonstrados durante todo este ano que passou. Obrigado por ter estado sempre presente e por ter sido um excelente exemplo a seguir. Foi, com toda a certeza, determinante neste percurso.

À Professora Orientadora, Paula Queirós, pela compreensão, colaboração e por se ter demonstrado sempre disponível para ajudar. Obrigado pelos conselhos e experiências partilhadas.

À Margarida e ao Jorge, meus colegas e amigos do Núcleo de Estágio. Obrigado por terem feito parte de todo este percurso de formação, por termos construído um verdadeiro “espírito de Núcleo” e por terem estado sempre prontos para apoiar e ajudar. Mas muito obrigado, acima de tudo, pela amizade que construímos ao longo dos últimos 5 anos!

A todos os meus amigos, por sempre me terem apoiado e incentivado. Obrigado por sempre terem acreditado que era possível cumprir este sonho e por fazerem parte do meu percurso.

À FADEUP, por ter promovido 5 anos determinantes para a minha vida pessoal e académica.

À Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas e ao Grupo de Educação Física, por me terem feito sentir parte integrante e pelos momentos

de trabalho, partilha e diversão. Obrigado especialmente à professora Maria João pela fantástica experiência no Desporto Escolar.

Às minhas turmas, onde estão aqueles que serão sempre os meus primeiros alunos. Diz-se que os primeiros nunca se esquecem e sem dúvida que este ano foi repleto de momentos inesquecíveis.

À Tuna *Musicatta Contractile*, por ter sido uma verdadeira escola de vida e por me ter proporcionado alguns dos melhores momentos dos últimos 5 anos. Sem dúvida que ingressar na Tuna foi das melhores decisões que tomei.

## ÍNDICE GERAL

---

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>III</b>
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS .....</b>	<b>XIII</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>XV</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>XVII</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>XIX</b>
<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento Pessoal .....</b>	<b>3</b>
2.1. Apresentação .....	3
2.2. Expectativas iniciais.....	4
2.3. Entendimento do Estágio Profissional .....	8
<b>3. Enquadramento Institucional.....</b>	<b>11</b>
3.1. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional .....	11
3.2. Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.....	13
3.3. O Grupo de Educação Física .....	16
3.4. Núcleo de Estágio: A continuidade de um grupo, agora com supervisão .....	17
3.5. As turmas.....	20
3.5.1. Residente.....	20
3.5.2. Partilhada.....	25
<b>4. Enquadramento Operacional.....</b>	<b>27</b>
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	27
4.1.1. Conceção de ensino .....	27
4.1.2. Os Programas Nacionais de Educação Física .....	27
4.1.3. Planeamento – O princípio essencial .....	30
4.1.3.1. O Planeamento Anual .....	30
4.1.3.2. Unidade Didática .....	33
4.1.3.3. Plano de aula .....	37

4.1.4. Realização – Da teoria à prática.....	41
4.1.4.1. A gestão da tríade: eu, os alunos e a matéria de ensino .....	41
4.1.4.2. A inclusão de alunos com Currículo Específico Individual nas aulas de Educação Física .....	47
4.1.4.3. Há um modelo de ensino ideal?.....	51
4.1.4.4. Estratégias instrucionais: as palavras-chave, a demonstração, o feedback e o questionamento .....	58
4.1.4.5. O “Plano B” .....	65
4.1.4.6. A reflexão promotora da evolução .....	68
4.1.4.7. A observar também se aprende .....	70
4.1.5. Avaliação – Muito mais do que números.....	73
<b>4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade ....</b>	<b>81</b>
4.2.1. A organização de um evento desportivo: corta-mato escolar.....	81
4.2.2. Torneios promotores de cultura desportiva e cultura escolar.....	85
4.2.3. Desporto Escolar: “Sentir o jogo” – Uma experiência no Goalball..	87
4.2.4. Direção de Turma .....	91
<b>4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional.....</b>	<b>93</b>
4.3.1. Perceção das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão nas aulas de Educação Física de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) .....	93
Resumo .....	93
Abstract .....	94
4.3.1.1. Introdução.....	95
4.3.1.2. Enquadramento teórico .....	96
4.3.1.2.1. Inclusão e Escola Inclusiva .....	96
4.3.1.2.2. A Inclusão em Educação Física.....	99
4.3.1.2.3. Currículo Específico Individual .....	100
4.3.1.3. Objetivos.....	101
4.3.1.4. Metodologia .....	102
4.3.1.4.1. Amostra.....	102
4.3.1.4.2. Instrumento .....	102
4.3.1.4.3. Recolha e tratamento de dados .....	103

4.3.1.5. Apresentação e discussão de resultados.....	103
4.3.1.6. Conclusão e limitações do estudo.....	110
4.3.1.7. Referências Bibliográficas.....	112
<b>5. Conclusão e perspectivas futuras .....</b>	<b>115</b>
<b>6. Referências bibliográficas .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>XIX</b>





## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1 – Distribuição dos alunos por sexo .....	20
Figura 2 – Distribuição por ano de nascimento.....	21
Figura 3 – Área de residência dos alunos.....	22
Figura 4 – Meio de transporte dos alunos.....	22
Figura 5 – Perspetivas futuras dos alunos .....	23
Figura 6 – Modalidades praticadas pelos alunos .....	23



## ÍNDICE DE QUADROS

---

Quadro 1 – Modalidades lecionadas e respetivo número de aulas .....	31
Quadro 2 – Valor de p e grau de associação .....	103
Quadro 3 – Resultados relativos à dimensão “crenças comportamentais favoráveis” .....	104
Quadro 4 – Resultados relativos à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis” .....	104
Quadro 5 – Resultados relativos à dimensão “crenças normativas” .....	105
Quadro 6 – Resultados relativos à dimensão “crenças de controlo interno” .....	105
Quadro 7 – Resultados relativos à dimensão “crenças de controlo externo” .....	106
Quadro 8 – Comparação de médias de respostas entre crenças .....	106
Quadro 9 – Resultados do teste de dados emparelhados .....	107



## ÍNDICE DE ANEXOS

---

Anexo I – Cartaz do corta-mato .....	XIX
Anexo II – Questionário .....	XXI



## RESUMO

---

No âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, está incluída a prática de ensino supervisionada. Esta representa o culminar da formação académica e é uma etapa onde o Estudante-Estagário tem oportunidade de experienciar a prática real de ensino e confrontar a teoria com a prática. O Estágio Profissional termina aquando da conclusão e apresentação do Relatório de Estágio. Este deve ser um documento construído pelo Estudante-Estagário, onde são relatadas experiências e realizadas reflexões acerca da prática docente, sustentadas e confrontadas com literatura existente. O presente documento é referente a uma prática de ensino supervisionada na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no ano letivo 2015/2016 e encontra-se organizado em cinco capítulos: (1) Introdução, onde está contemplada uma breve caracterização do Estágio Profissional, do Relatório de Estágio e referido o propósito do mesmo; (2) Enquadramento Pessoal, capítulo onde é realizada uma apresentação do Estudante-Estagário e dos motivos de escolha da profissão; (3) Enquadramento Institucional, onde mencionado o contexto da prática pedagógica; (4) Enquadramento Operacional que se divide nas áreas Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com o Meio e no Desenvolvimento Profissional; (5) Conclusão e Perspetivas Futuras, onde é feita uma análise geral ao Estágio Profissional. São ainda apresentadas as Referências Bibliográficas consultadas para construção do documento e os Anexos. No final do Estágio Profissional, são bastantes as experiências e aprendizagens adquiridas, tendo estas contribuído para a (constante) construção da minha identidade enquanto professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO, CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL, REFLEXÃO





## ABSTRACT

---

Within the scope of year two of the Physical Education for Children in Elementary School and High School's Master, taught at Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, we find the supervised teaching classes. These represent the end of the academic education and it is the stage where the Student/Intern is able to experience what it really is to teach Physical Education as opposed to the theoretical part of it. The internship ends with the presentation of the Intern's Report. This is a document written by the student/intern that should contain his or her experiences and the subsequent observations about the teaching methods, accordingly with relevant literature. The present report focus on the supervised teaching classes that took place in Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, on the present school year of 2015/2016 and its organized in the five following chapters: (1) Introduction, with a brief explanation of the Supervised Teaching Classes, the Intern's Report and its main purpose; (2) Personal Information Framework, with the career choice explanation; (3) Institutional Framework, with the educational method context; (4) Operational Framework, divided in Learning Organization and Management, School Engagement and Professional Development and Interaction; (5) Conclusion and Prospects, with a general analysis of the Internship. Finally, there are also Bibliographic References and Appendixes.

**KEY WORDS:** INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, INCLUSION, SPECIFIC INDIVIDUAL CURRICULUM, REFLECTION.



## LISTA DE ABREVIATURAS

---

AD – Avaliação Diagnóstica  
AC – Avaliação Contínua  
AS – Avaliação Sumativa  
CEI – Currículo Específico Individual  
DE – Desporto Escolar  
DT – Diretor de Turma  
E/A – Ensino-aprendizagem  
EBSRF – Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas  
EC – Escola Cooperante  
EEFEBS – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário  
EE – Estudante-Estagiário  
EF – Educação Física  
EP – Estágio Profissional  
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto  
GEF – Grupo de Educação Física  
HM – Habilidade Motora  
MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento  
MED – Modelo de Educação Desportiva  
MID – Modelo de Instrução Direta  
NE – Núcleo de Estágio  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
PA – Plano de Aula  
PAA – Plano Anual de Atividades  
PC – Professora Cooperante  
PEE – Projeto Educativo da Escola  
PEF – Programa de Educação Física  
PEI – Projeto Educativo Individual  
PES – Prática de Ensino Supervisionada  
PO – Professora Orientadora  
RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TGfU – *Teaching games for understanding*

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

# 1. Introdução

---

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP), inserida no 2º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este foi desenvolvido durante e após a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e é um documento autêntico e escrito na primeira pessoa.

É no EP que ocorre a transição de aluno para professor e onde o Estudante-Estagiário (EE) tem oportunidade de colocar em prática os ensinamentos que adquiriu ao longo da sua formação académica, procurando fazer um confronto e, simultaneamente, articulação, entre a teoria e a prática.

O meu EP, mais concretamente a PES, foi realizado numa Escola Cooperante (EC), situada no concelho do Porto, juntamente com um Núcleo de Estágio (NE) constituído por três EE, uma Professora Cooperante (PC) e uma Professora Orientadora (PO). Queirós (2014) afirma que no EP são fundamentais a cooperação e o trabalho de grupo, desempenhando o NE e a PC um papel determinante. A este nível, o meu EP caracterizou-se por uma excelente afinidade entre todos, conduzindo a uma relação de amizade ainda mais forte e proporcionando momentos de partilha e entreajuda.

O título do documento, “Estágio Profissional: Perpetua o aluno, nasce o professor”, advém do facto de, ao longo do EP, a minha formação ter sido continuada e, paralelamente, ter emergido enquanto professor. Porém, considero ainda que a profissão docente pode ser considerada como inacabada, na medida em que o professor está em constante formação e deve instruir-se de forma a atualizar e aprofundar os seus conhecimentos. Por isso, acredito que a nossa faceta de “aluno” deve ser sempre mantida. Desta forma, este RE relata um conjunto de vivências provenientes da minha prática e respetivas reflexões.

O presente RE evidencia o meu trabalho enquanto EE no contexto real de ensino, onde tive oportunidade de lecionar aulas de Educação Física (EF) a

duas turmas distintas, uma de sexto ano e outra de décimo ano, participar nas atividades do Grupo de Educação Física (GEF) e acompanhar um grupo-equipa de Desporto Escolar (DE). Este encontra-se dividido em cinco grandes capítulos. A Introdução, onde é contextualizado o documento e apresentado um breve resumo. O Enquadramento Pessoal, que consiste numa apresentação pessoal, onde é relatado o meu percurso pessoal, desportivo e académico, bem como as razões e experiências que me motivaram a enveredar por esta área de estudos. O Enquadramento Institucional, onde é realizado o enquadramento legal e institucional do EP e contextualizada a prática pedagógica, no que diz respeito à EC, GEF, NE, PC, PO e alunos das turmas às quais lecionei durante o ano letivo. O Enquadramento Operacional que se subdivide em três áreas: (1) organização e gestão do ensino e da aprendizagem, onde são feitas reflexões acerca da conceção de ensino, planeamento, realização e avaliação; (2) participação na escola e relações com o meio, onde são relatadas experiências do desporto escolar, torneios desportivos e direção de turma; (3) desenvolvimento profissional, onde é apresentado um estudo de investigação, intitulado “Perceção das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão nas aulas de Educação Física de alunos com Currículo Específico Individual (CEI)”. Por último, a Conclusão e perspetivas para o futuro, onde é realizado um balanço final acerca do EP e as minhas expectativas para o futuro, agora que termina uma das etapas mais importantes da minha formação.

De referir que este documento, para além de descrever, teve como principal propósito fazer uma reflexão acerca do ano e da experiência que agora terminam. Todas as vivências do EP permitiram desenvolver as minhas competências a nível pessoal, social e académico e contribuíram, em grande parte, para a construção da minha (inacabada) identidade enquanto professor.

## 2. Enquadramento Pessoal

---

### 2.1. Apresentação

Sou um jovem natural de Guimarães, nascido no dia 29 de junho de 1993 e desde muito cedo que estou ligado ao desporto. Pratiquei futebol enquanto federado durante 10 anos e o meu gosto pela modalidade sempre foi enorme. Uma vez que vivo perto de um complexo desportivo e de uma zona com bastante área livre e espaços verdes, sempre fui habituado a brincar e praticar os mais variados jogos, desde o chamado “futebol de rua”, às corridas de bicicleta e aos jogos tradicionais (como o jogo da malha, por exemplo) com os meus vizinhos e familiares. Desde que me lembro que sou um apaixonado pelo desporto e essa foi uma das principais razões que me levou a enveredar, em primeira opção, pela área das Ciências do Desporto, na FADEUP. Na minha folha de candidatura ao ensino superior, não havia espaço para outra área que não fosse o desporto. Esta era, de facto, a vertente que cativava a minha atenção e despertava o meu interesse. E isso mantém-se até hoje!

E foi aqui, naquela a que todos chamamos de “nossa segunda casa”, que cresci e me desenvolvi ao longo dos últimos (quase) cinco anos. Na FADEUP todos respiram desporto, todos conhecem o sabor das vitórias e das derrotas e o quão ingrato pode ser um resultado. Mas penso que é isto que nos distingue. Independentemente daquele que será o resultado da prova ou do jogo, estamos dispostos a trabalhar e a dar o máximo de nós em tudo aquilo que fazemos. Pois no final, não há ninguém que pague o sabor da sensação de dever cumprido.

Na licenciatura frequentei a metodologia de futebol, tendo realizado o estágio na Escola de Futebol *Dragon Force* e, atualmente, possuo o Grau I de treinador. Esta foi uma experiência que me permitiu enriquecer bastante os meus conhecimentos não só ao nível do futebol como, também, ao nível das relações humanas e relações treinador – jogador que, em certa medida, podem ser comparadas com a relação professor – aluno.

Atendendo ao facto de gostar de ensinar, decidi especializar-me no ensino de EF, inscrevendo-me então no Mestrado em Ensino de Educação

Física nos Ensinos Básico e Secundário. Quando tomei esta decisão, fi-lo com a perfeita noção de que é uma área onde o meu espírito de inovação e a minha capacidade de adaptação estarão constantemente a ser postos à prova. Naturalmente, as minhas experiências enquanto aluno também influenciaram a minha escolha pois tiveram e terão, com toda a certeza, uma certa influência na minha identidade enquanto professor visto que utilizei as boas experiências para refletir e continuar a seguir as minhas ideologias e as más experiências usei-as para corrigir os erros que, no meu entender, as tornaram negativas. Tendo sido sempre um praticante de desportos coletivos, fui também adquirindo um conjunto de competências de trabalho em equipa que, sem dúvida, são uma questão fulcral na função do professor.

Uma vez que a música também sempre fez parte da minha vida, assim que entrei na Faculdade decidi fazer parte da Tuna. Esse gosto mantém-se até hoje e sou membro da Tuna *Musicatta Contractile* há 5 anos. Esta é uma componente bastante especial na minha vida pessoal e académica pois já vivi um vasto conjunto de experiências que me permitiram crescer enquanto Homem. Uma vez que a Tuna é composta por alunos e ex-alunos da Faculdade, a partilha de conhecimentos, experiências e opiniões acerca da EF é constante, contribuindo assim positivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

Por tudo aquilo já enunciado, posso afirmar que a cidade do Porto e esta área de estudos me proporcionaram alguns dos melhores momentos que já vivi e estou certo de que continuarão a promover várias experiências das quais espero tirar proveito e poder contribuir com o melhor de mim.

## **2.2. Expectativas iniciais**

Desde o primeiro momento, encarei o EP como sendo uma oportunidade única e que não poderia desperdiçar. Este seria o momento em que poderia colocar em prática tudo o que aprendi ao longo dos últimos 4 anos na FADEUP, dar continuidade à minha aprendizagem e começar a construir a minha identidade enquanto docente.



Como penso ser natural, os dias antes da primeira aula foram de algum nervosismo e ansiedade. Não sabia o que me esperava e não conhecia nenhum dos alunos, apenas tinha conhecimento de alguns nomes e informações como a idade e as classificações obtidas em anos anteriores, graças à reunião de conselho de turma. Posto isso, fiz um planeamento prévio do momento em que teria de encarar a turma pela primeira vez. No entanto, “durante os primeiros anos da carreira profissional, por mais adequada que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos, existe sempre o chamado “choque com a realidade” (Simões, cit. por Queirós, 2014, p. 72). E foi exatamente este o meu sentimento assim que encarei a turma pela primeira vez. Estava perante jovens que tinham quase a minha idade e eu era o professor deles, sentia que, de certo modo, era o responsável por tudo aquilo que acontecesse a cada um deles e a partir dali tinha o dever de os orientar da melhor forma possível. Como refere Silva (1994, cit. por Caetano & Silva, 2009, p. 50) “relativamente ao modo como os professores definem a docência, assume particular relevo a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens”, sublinhando-se que “ser professor (...) obriga a um modo particular de ser e de estar”.

Porém, desde o início que senti confiança suficiente para encarar esta etapa pois a formação que recebi na FADEUP permitiu que adquirisse um vasto conjunto de conhecimentos que me permitiram adotar algumas estratégias tendo em conta o contexto de cada situação. Todavia, e tal como é normal sempre que se inicia algo, existiu um ligeiro nervosismo e uma ânsia pois o desconhecido (a escola, os alunos, os colegas) causa sempre algum desconforto. Apesar disto, nunca tive qualquer problema em pedir ajuda e em questionar sempre o que ia fazendo pois a reflexão é uma parte extremamente importante em qualquer ato que tenhamos, seja ele a nível pessoal ou profissional.

Como tantas vezes foi referido durante o primeiro ano do mestrado, o professor “forma-se ao longo do tempo” e, para além de ter de saber o que está a ensinar, tem ainda de perceber e descobrir qual a melhor forma de o fazer, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem (E/A) alcance o

sucesso pretendido. No meu caso, e apesar de antes de entrar no ensino superior já ter algumas ideologias e concepções pré-definidas acerca da profissão, o que é certo é que, desde que enveredei por este mestrado, algumas dessas crenças foram-se alterando e outras foram-se fortalecendo. Assim, encarei este estágio como sendo mais uma oportunidade de aprender (e ensinar) e desenvolver as minhas capacidades enquanto futuro professor.

Através do EP, esperava conseguir fazer a ligação entre o conhecimento teórico e a *práxis*, tentando contribuir para o desenvolvimento físico, social e psicológico de cada aluno. E esta oportunidade foi-me concedida, lecionando aulas de dois ciclos de ensino diferentes (2º ciclo e ensino secundário). As aulas do segundo ciclo eram da Turma Partilhada (TP) e as do ensino secundário da Turma Residente (TR). Desta forma, era necessário conseguir adaptar todo o conhecimento teórico anteriormente referido à faixa etária de cada turma. Naturalmente, a relação com os alunos era algo que me provocava bastante curiosidade pois era um dos aspetos que não conseguia prever até os conhecer. Porém, penso ter conseguido construir uma boa relação com todos os alunos, apesar de haver uma grande diferença de idades entre ambas as turmas.

Um dos meus objetivos principais foi sempre dar o melhor de mim e poder contribuir positivamente para o desenvolvimento dos alunos, ensinando-os da melhor forma possível e tendo por base aquilo que nos move, o Desporto. Esperava poder concluir esta etapa através do meu trabalho, esforço, empenho e dedicação. Não descurando, obviamente, o contributo que a EC e todas as pessoas nela envolvidas viriam a ter no meu desenvolvimento enquanto professor.

Antes de iniciar o estágio estava expectante por conhecer a escola e perceber que condições e que infraestruturas iria ter à disposição pois são condicionantes essenciais para conseguir promover um ensino de qualidade. Desde o primeiro dia que constatei que não iria ter grandes problemas a este nível pois as condições existentes eram bastante satisfatórias para lecionar as aulas com qualidade. No entanto, e como não existem escolas perfeitas, houve situações em que tive de me adaptar a várias condições diferentes e sem

dúvida que a minha capacidade de improvisação e inovação foram colocadas à prova ao longo deste ano.

Para além de tudo o que a EC tinha para me oferecer, sempre tive a intenção de eu próprio me dedicar à escola, fazer parte dela e contribuir para o seu projeto. E foi assim que aconteceu. Quer eu, quer os meus colegas de NE, envolvemo-nos afincadamente na cultura escolar, contribuindo para a organização de torneios desportivos, organizando o corta-mato escolar, colaborando com as atividades GEF e acompanhando equipas DE. Paralelamente, o facto de termos uma prática supervisionada ao longo de um ano inteiro suscitava o meu interesse. Tinha curiosidade em perceber qual seria a relação que iríamos estabelecer com a PC pois, em diálogo com colegas que tinham terminado o estágio no ano anterior, fui-me apercebendo que a afinidade EE-PC era crucial para a nossa atuação enquanto docentes. E sem dúvida que, neste momento, posso comprovar essa afirmação e garantir que este foi um fator crucial para o meu desenvolvimento. A PC mostrou-se sempre disponível para me apoiar e aconselhar e foi exigente, no bom sentido da palavra, ajudando-me a desenvolver as minhas competências. Desde o primeiro dia que foi o nosso “porto de abrigo”, aconselhando-nos sempre da melhor forma e assumindo-nos como sendo os seus estagiários. Paralelamente, a PO também se manifestou sempre disponível para ajudar, quer a mim, quer aos meus colegas de NE. Foi sempre um “motor” de promoção da reflexão e preocupou-se sempre em perceber o que estávamos a sentir, marcando reuniões para discutirmos acerca da prática, das nossas dificuldades, ajudando-nos a arranjar estratégias, orientando-os e motivando-nos. Sem dúvida que estes foram dois pilares extremamente importantes nesta jornada.

Antes de iniciar esta etapa, as expectativas eram imensas e neste momento encontro-me em posição de poder afirmar que estas foram, sem dúvida, superadas. Tive oportunidade de aprender com pessoas mais experientes e aproveitei cada momento como sendo único. Todos os dias aprendi algo novo e utilizei essas aprendizagens para superar dúvidas e

dificuldades. Este foi, seguramente, o ano mais desafiante enquanto estudante e permitiu a concretização do sonho de ser professor de EF.

### **2.3. Entendimento do Estágio Profissional**

O EP é uma componente que faz parte do processo de formação do professor. Este deve visar a integração do EE no contexto escolar e em tudo aquilo que lhe é inerente. Segundo Queirós (2014, p. 78), “a situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial da profissão”.

As normas orientadoras do EP referem que “o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (Matos, 2014<sub>a</sub>, p. 3). Remetem-nos ainda para a ideia de que o EP se entende como “um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar” (Matos, 2014<sub>a</sub>, p. 3).

Como refere Nóvoa (2009, p. 8), “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional”, enfatizando ainda a necessidade da criação de hábitos de reflexão e de auto-reflexão, essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas.

No meu entendimento, o EP deve assumir-se como mais uma oportunidade de continuarmos a nossa aprendizagem e colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de toda a nossa formação. Não obstante, é crucial que o professor iniciante mantenha uma postura crítica, interessada e reflexiva, de forma a enfrentar e superar as dificuldades com que se depara. Foi assim que encarei o meu EP, garantindo sempre que dava o melhor de mim em qualquer ocasião e assumindo a responsabilidade de ensinar os meus alunos da melhor forma, arranjando estratégias para o fazer.

Na minha opinião, é no EP que temos a oportunidade de confrontar a teoria com a prática e somos solicitados a fazer a simbiose entre ambas e a adequá-las à realidade com que nos deparamos.

Em suma, creio que o EP é, sem dúvida, a grande oportunidade que temos para vivenciar a prática real de ensino. Porém, a importância do EP não se resume unicamente ao processo de E/A proveniente das aulas, vai muito além disso, propiciando a criação de ligações com muitos dos intervenientes da EC, como os alunos, os professores e os funcionários. A exemplo disto, Queirós (2014, p. 81) refere que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Desta forma, o EP deve ser encarado como uma oportunidade de partilha, onde devemos procurar o equilíbrio entre o que se recebe e o que se oferece, não deixando que nenhum dos dois fique descompensado.



### **3. Enquadramento Institucional**

---

#### **3.1. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional**

O EP é uma unidade curricular pertencente ao plano de estudos do Mestrado em EEFEBs da FADEUP. Em termos legais, o EP regula-se pelas Normas Orientadoras e pelo Regulamento da Unidade Curricular do EP.

O artigo n.º1 do regulamento considera que “a iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) integra o Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente Relatório (RE), rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência. A estrutura e funcionamento do Estágio Profissional (EP) consideram os princípios decorrentes das orientações legais nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física” (Matos, 2014<sub>b</sub>, p. 2). Dada a heterogeneidade das escolas onde é possível realizar o EP, este documento pretende uniformizar os critérios entre todas as instituições para que o EP seja realizado em condições semelhantes para todos os EE. Porém, o referido regulamento não deve ser visto como sendo um fator que retire autonomia ao EE ou ao PC, mas sim como um auxílio e uma forma de tornar o EP mais equitativo.

Como refere Queirós (2014, p. 78), “se a entrada na profissão docente é uma fase muito importante do desenvolvimento do conhecimento e identidade dos professores, o estágio profissional pode ser claramente entendido como terreno de construção da profissão”. Neste sentido, podemos afirmar que o professor começa a construir a sua identidade no ano de estágio, através das dimensões pessoais, sociais e profissionais. É no EP que temos oportunidade de fazer a transição da teoria para a prática, sendo esta prática acompanhada

por hábitos reflexivos acerca da ação. Daqui advém o RE, ferramenta crucial e que dá sentido à prática pedagógica pois permite que o EE reflita e evolua, por forma a melhorar o processo de E/A.

Também no EP está incluída a PES. Esta é realizada por um docente da FADEUP, denominado de PO, e por um docente da EC, denominado de PC. Os professores devem realizar um trabalho conjunto e que proporcione aos EE um desenvolvimento de competências mais enriquecedoras e de forma sustentada.

Como já referido, institucionalmente, o EP enquadra-se como sendo uma Unidade Curricular (UC) do 2º ciclo de estudos em EEFBS da FADEUP. As 3 áreas de desempenho contempladas nas Normas Orientadoras são: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3 – Desenvolvimento Profissional. A área 1 “engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino” (Matos, 2014<sub>a</sub>, p. 3). A área 2 “engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio” (Matos, 2014<sub>a</sub>, p. 6). Por último, a área 3 “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação” (Matos, 2014<sub>a</sub>, p. 7).

Na minha opinião, este modelo adotado pelo FADEUP adequa-se e corresponde às Normas e ao Regulamento da referida instituição. Esta metodologia permite que o EE experiencie um vasto conjunto de práticas que lhe permitirão evoluir enquanto docente. Pessoalmente, fiz por cumprir com todas as normas e com o regulamento do EP, dando resposta às várias tarefas destinadas ao EE e participando de forma ativa na relação com a escola e o meio.



### **3.2. Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas**

Batista et al. (2014) remetem-nos para a ideia de que é no contacto com os espaços reais que o futuro professor conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa. Neste contexto, nada é mais real que a EC, local onde o EE tem a oportunidade de completar a formação e começar a construir a sua identidade enquanto docente.

A Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas (EBSRF) é uma escola com oferta educativa nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. Está situada na Praça de Pedro Nunes, na freguesia de Cedofeita, pertencente à cidade do Porto. Tem as suas origens no decreto de 17 de Novembro de 1836 de Passos Manuel, que criou o Liceu Nacional do Porto, estabelecimento de ensino que entrou em funcionamento quatro anos depois. Após o 25 de Abril de 1974, assumiu a designação atual: Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

A escola é constituída por um edifício único, provido de diversas infraestruturas, nomeadamente um observatório meteorológico, um museu da ciência, laboratórios de biologia, física e química, dois ginásios, um pavilhão, uma biblioteca, duas salas de desenho, cantina e bar, para além de diversas salas de aula e outros equipamentos.

O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, é um agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) com contrato de autonomia e é constituído por 6 escolas: Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (escola sede); Escola Básica da Torrinha; Escola Básica de Carlos Alberto; Escola Básica de S. Nicolau; Escola Básica da Bandeirinha e Escola Básica de Miragaia. Estas são escolas consideradas de referência para o ensino/educação de alunos cegos e com baixa visão e possui ainda duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. Deste modo, abarca alunos desde o ensino básico ao ensino secundário. Atualmente, o agrupamento é composto por 1904 alunos em

regime diurno, sendo que 1160 frequentam a EBSRF. Dada a heterogeneidade dos alunos da escola, há grupos com diversas características distintas, no entanto, e como refere Cortesão (2007, p. 4), “cada um destes grupos de crianças é detentor de saberes, de tradições específicas que os outros grupos não têm. Todos se posicionam face aos problemas do quotidiano de uma maneira própria”. Também por esta razão, considero que o meu estágio na EBSRF foi uma mais-valia e contribuiu imenso para a construção da minha identidade enquanto professor. O modo como integrei a escola e como esta me acolheu foi deveras recompensador por tudo aquilo que aprendi. Sem dúvida que esta inclusão foi um ponto fulcral no meu EP.

Se há exigência que se deve impor a um professor, é que conheça as condições onde irá lecionar. Neste sentido, no início do ano realizei, juntamente com os meus colegas de NE, a análise do contexto escolar no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) do Planeamento Anual. Através desta análise, conseguimos ficar com uma melhor noção dos recursos espaciais e materiais que teríamos à disposição ao longo do ano letivo.

No que diz respeito à prática desportiva, as instalações da EBSRF são perfeitamente adequadas para as aulas de EF. A escola possui um pavilhão desportivo de boa qualidade, adequado para o ensino de qualquer modalidade desportiva coletiva. Dispõe ainda de dois ginásios, denominados de ginásio pequeno e ginásio central. O ginásio pequeno é direcionado, principalmente, para o ensino de salto em altura, ginástica, judo e ténis de mesa, enquanto que o ginásio central se destina, essencialmente, ao ensino de voleibol e badminton. No exterior, a escola conta com dois campos de futsal/andebol, um de basquetebol e três pistas para corrida de velocidade até 50 metros. É ainda o espaço destinado ao ensino dos lançamentos e da corrida de resistência no atletismo. Como se verifica, no que diz respeito a espaços desportivos a escola está muito bem dotada.

Apesar das boas condições de que sempre dispusemos, o que é certo é que estivemos muitas vezes condicionados, quer pelo *roulement* de instalações, quer pelas condições climatéricas. Assim, em certas ocasiões tivemos de ajustar todo o nosso planeamento devido à especificidade de cada

espaço. O *roulement* de instalações não consegue dar resposta à necessidade de todos os professores pois não é possível fazer com os espaços vão sempre de acordo àquilo que cada um pretende. No entanto, este está organizado da forma mais equitativa possível, numa tentativa de que todos os professores de EF tenham hipótese de passar por todos espaços para a lecionação das várias modalidades. Exemplificando, o facto de as condições climáticas por vezes não permitirem que o espaço exterior seja utilizado, condiciona diretamente os professores que estão a lecionar no pavilhão desportivo pois este passará a ser utilizado por três turmas em vez de apenas duas e para além de dividirem o espaço, os professores têm ainda de dividir os materiais, caso estejam a lecionar a mesma modalidade. No andebol, por exemplo, torna-se difícil organizar uma turma em apenas 1/3 de campo, visto que são necessárias marcações fundamentais para a prática da modalidade. No caso do atletismo, o facto de a escola não possuir uma caixa de saltos impede que sejam introduzidos o salto em comprimento e o triplo salto, para além de que apenas existem 3 pistas para corrida de velocidade de 50 metros, o que se tornou um constrangimento para a dinâmica das aulas.

Quanto ao material disponível na escola, existe o necessário para cada modalidade apesar de a quantidade, por vezes, não ser suficiente para turmas com um maior número de alunos. As raquetes de badminton são um bom exemplo disto pois para além de algumas estarem bastante degradadas, no início do ano não havia suficientes para uma turma com tantos alunos quanto a minha. No caso da ginástica de aparelhos, é flagrante a influência direta que os materiais têm na escolha das disciplinas a lecionar. Por não existirem aparelhos específicos para o sexo masculino na escola, lecionei apenas trave olímpica e minitrampolim, o que levou a que os alunos do sexo masculino da minha turma tivessem de trabalhar num aparelho exclusivo do sexo feminino.

Apesar de todos os constrangimentos, ao longo do ano apercebi-me de que a EBSRF está bem apetrechada a nível material e espacial, quando comparada com outras escolas de colegas estagiários. Por tudo o já enunciado, a nossa capacidade de adaptação foi muitas vezes colocada à

prova, de modo a potenciarmos o processo de E/A, fator que também contribuiu positivamente para o nosso desenvolvimento enquanto EE.

### **3.3. O Grupo de Educação Física**

Como refere Nóvoa (2009, p. 7), “a emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido a este fenómeno noutras profissões, por exemplo na saúde, na engenharia ou na advocacia, mas no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro «actor colectivo» no plano profissional”. No seguimento disto, ao longo do EP senti que cada vez mais o trabalho em equipa é uma mais-valia no exercício da nossa profissão.

Foi após as reuniões de Departamento, de Área Disciplinar, de Conselho de Turma e de Professores que me senti verdadeiramente como um professor. Porém, lembro-me que foi estranho estar reunido, formalmente, com aqueles que um dia poderiam ter sido os meus professores. Foi estranho ser tratado por eles como “colega”. Contudo, aquela sensação de estranheza rapidamente se transformou num misto de responsabilidade e compromisso acrescidos, pois todos aqueles professores já tinham passado pela condição de estagiários e certamente que compreendiam a minha posição. Desde o primeiro momento que acreditei que poderia contar com todos para me ajudarem e sempre quis retribuir esse sentimento. No meu entender, esta vivência da escola e de tudo o que lhe é inerente foi extremamente benéfica uma vez que “é no contacto com os espaços reais que o futuro professor conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa” (Queirós, 2014, p. 77).

Ao longo do ano, fui-me apercebendo de que todos os professores estão dependentes uns dos outros e só com um trabalho de cooperação é que se consegue harmonia entre o grupo. Tive oportunidade de estar presente em todas as atividades do GEF e senti-me sempre integrado e aceite por todos os restantes professores.

Tendo em consideração a diversidade de ideologias e concepções, houve momentos em que as opiniões divergiram um pouco, no entanto, através do

diálogo e da compreensão por parte de uns e de outros, o grupo conseguiu sempre chegar a um consenso e ser unânime nas suas decisões. Independentemente das discussões e de alguma discordância de opiniões, o objetivo primordial do GEF foi sempre garantir a aprendizagem e o sucesso dos alunos, assegurando o cumprimento do planeamento e das regras definidas no início do ano pelo grupo.

Posso afirmar que, ao longo deste ano, pude ser parte ativa e integrar sempre as atividades do GEF e isto permitiu que fosse compreendendo as dinâmicas e procedimentos de todas as atividades desenvolvidas. Porém, na minha opinião, um grupo não deve basear-se apenas em momentos formais e também a este nível fomos (o NE) muito bem recebidos. Desde os pequenos-almoços no bar da escola, às conversas no gabinete e aos almoços diários. Penso que estes momentos foram cruciais quer para a minha integração, quer para estreitar relações com professores mais experientes e capazes de me ajudarem sempre que precisei.

Estou certo de que este grupo foi essencial na minha participação na escola e fez-me sentir sempre confortável para intervir e colaborar. Permitiu ainda que construísse boas relações e que conhecesse pessoas singulares, que muitas vezes foram um exemplo a seguir. Sucintamente, esta partilha com o GEF pode ser resumida na frase de Stones e Morris (1972, cit. por García, 1999, p. 40), onde afirmam que: “se queres chegar a ser um bom professor, faz o que os bons professores fazem”. Este foi e será sempre o meu objetivo primordial, aprender com aqueles que são mais experientes e que podem contribuir positivamente para o meu desenvolvimento.

### **3.4. Núcleo de Estágio: A continuidade de um grupo, agora com supervisão**

Segundo Batista e Pereira (2014, p. 92), “entende-se que o núcleo de estágio, constituído pelos estudantes estagiários, professores cooperantes e orientador da faculdade, devem funcionar como comunidades práticas, levando os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências”. Desta forma, o meu NE foi constituído por três EE, uma PO e uma PC.

No que diz respeito à minha colega de estágio, desde o primeiro ano que a conheço pois entramos juntos na FADEUP. Porém, apenas no ano passado começamos a estabelecer uma ligação mais próxima, que se foi tornando numa boa amizade. Paralelamente, também conheço o meu colega estagiário desde o primeiro ano de faculdade, mas por outros motivos. Conhecemo-nos igualmente no primeiro ano, mas através da Tuna, que propiciou também a construção de uma boa amizade. Por tudo isto, foi fácil frequentar o mestrado com colegas como eles e, na hora de escolher as escolas às quais nos íamos candidatar, não tivemos quaisquer dúvidas em colocar todas pela mesma ordem. E felizmente ficamos os três juntos.

Somos três pessoas com personalidades bastante distintas mas que, desde o primeiro ano do mestrado, fomos aprendendo a trabalhar em conjunto, por forma a que cada um se desenvolvesse o mais possível e combatesse as suas limitações com a ajuda dos outros, uma vez que somos apologistas de que “sem prescindir da individualidade de cada estudante, percebe-se a elevada relevância das práticas coletivas, nas quais a partilha, a cooperação, o confronto, a competição, a experimentação, a reflexão em grupo e individual são indispensáveis” (Batista & Pereira, 2014, p. 92). Como referi, desde o primeiro ano do mestrado que pertencemos às mesmas turmas e aos mesmos grupos em várias UC, o que contribuiu em grande parte para que já soubéssemos como lidar uns com os outros.

Por diversas vezes, após discussões entre o NE, alterei o meu plano de aula e/ou as minhas Unidades Didáticas (UD) pois cheguei à conclusão de que talvez os meus colegas estivessem mais corretos do que eu, ou estivessem a apresentar sugestões que se adequavam mais à minha realidade. No meu entendimento, o NE tem, não só mas também, este propósito de debate e reflexão entre todos, promovendo sempre o espírito crítico de cada um. Paralelamente, e tendo em conta que temos vivências desportivas diferentes, conseguimos ajudar-nos uns aos outros naquilo em que cada um se sente mais à vontade. Como refere Nóvoa (2009, p. 8), “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão

superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional”.

Por tudo o já enunciado, considero que foi uma mais-valia partilhar este NE com duas pessoas que, com toda a certeza, marcaram uma das etapas mais importantes e significativas da minha vida.

Porém, um NE não se esgota nos EE, pelo que o PO e PC desempenham um papel crucial na supervisão do EP. “Entendemos Supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18). Na PC, desde o primeiro dia que vi um exemplo a seguir. Foi notório, ao longo do ano, que a PC era o elo de ligação entre nós e a EC e foi incansável na preocupação e disponibilidade demonstradas. Todas as discussões e conversas entre mim e a PC revelaram-se uma mais-valia no meu EP e proporcionaram-me aprendizagens não só a nível instrucional, mas também a nível organizacional e pessoal. A PC revelou-se sempre como sendo um “porto de abrigo” com quem podíamos conversar acerca de todas as nossas dúvidas e inquietações e promoveu em nós um espírito reflexivo constante, concedendo-nos sempre liberdade de pensamento.

No que diz respeito à PO, senti que a sua supervisão e orientação enriqueceram em muito o meu EP. Através da experiência, dos conselhos e relatos da professora acerca de outros estagiários de anos transatos, pude perceber que o EP é também uma etapa que o EE deve aproveitar ao máximo e não deve ser encarado como sendo uma mera obrigação. Paralelamente, a PO foi também exigindo cada vez mais de nós, no sentido de correspondermos com sucesso e atempadamente a tarefas como o Projeto de Formação Individual, o estudo de investigação e o RE, por exemplo. Tudo isto, foi sempre realizado em simultâneo com todas as planificações e consequente atualização do portefólio digital, ferramenta crucial para que o PO possa acompanhar regularmente o trabalho desenvolvido pelos EE.

### **3.5. As turmas**

#### **3.5.1. Residente**

A criação e a conservação de uma boa relação entre professor e aluno só é possível se for sustentada num conhecimento recíproco e contínuo. Desta forma, o professor deve ter a consciência de que cada aluno é único e deve ser tratado como tal. Na preparação e realização do ensino em EF, é necessário que o professor preste atenção à capacidade individual de rendimento dos seus alunos pois só assim será possível determinar uma carga ajustada ao grau e sentido do seu desenvolvimento (Bento, 2003).

Neste sentido, no início do ano pedi aos meus alunos que preenchessem uma ficha de caracterização individual, elaborada pelo NE, onde pretendia obter algumas informações relevantes acerca de cada um. Algumas delas, por exemplo, relacionavam-se com questões como a prática desportiva e possíveis doenças.

A minha TR frequentava o 10º ano, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades e era constituída por 29 alunos. Destes, 15 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino e todos estavam aptos para participar ativamente nas aulas de Educação Física.

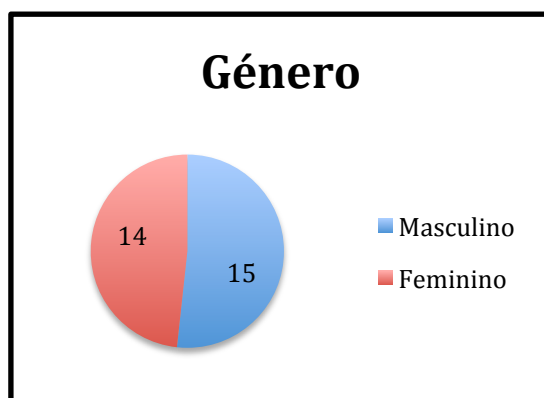


Figura 1 – Distribuição dos alunos por sexo



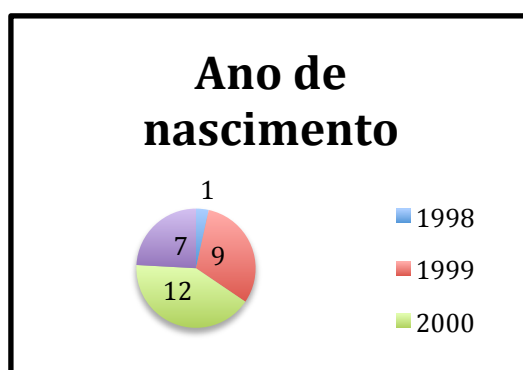


Figura 2 – Distribuição por ano de nascimento

Devido a várias entradas e saídas de alunos da turma, é de referir que alguns não preencheram a ficha de caracterização individual. Paralelamente, o facto de 3 alunos da turma terem dificuldades cognitivas acentuadas e consequente Currículo Específico Individual (CEI), fez com que nenhum deles conseguisse preencher também a ficha.

No que diz respeito à área de residência dos alunos, a maioria vive no Porto (48%). Os restantes vivem na Maia (14%), Gondomar (7%), Valongo (3%), Rio Tinto (3%) e Leça da Palmeira (3%). Alguns alunos não responderam a esta questão (21%). Esta informação foi relevante pois permitiu-me prever se seria possível que houvesse atrasos ao longo do ano relacionados com constrangimentos devido à área de habitação ser longe da localização da escola. Diretamente relacionado com isto, está o meio de transporte dos alunos. Neste sentido, pude perceber que grande parte utiliza os transportes públicos (79%), apenas um se desloca de carro (3%) e os restantes não responderam (21%).

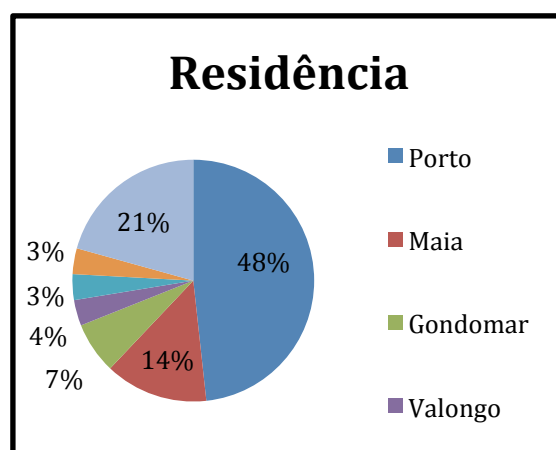


Figura 3 – Área de residência dos alunos

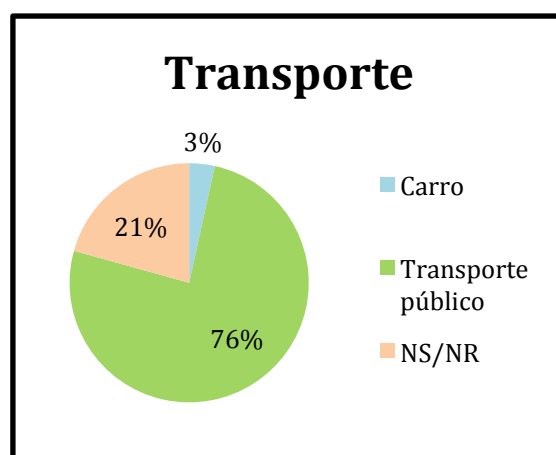


Figura 4 – Meio de transporte dos alunos

De modo a conhecer melhor as perspetivas académicas futuras dos alunos, estava contemplada na ficha uma questão relacionada com as metas que cada um pretendia alcançar. Desta forma, consegui verificar que grande parte dos alunos pretende seguir estudos após a conclusão do ensino secundário e têm grandes ambições académicas.

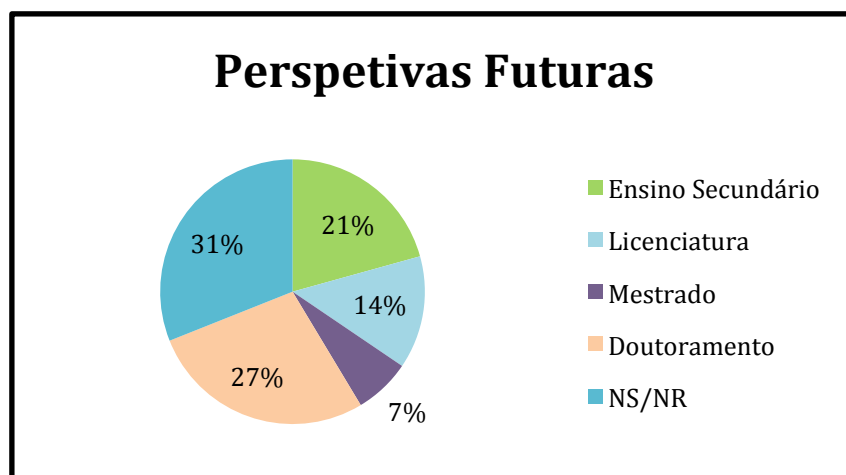


Figura 5 – Perspetivas futuras dos alunos

No que diz respeito às vivências desportivas, constatei que a maioria dos alunos não praticou ou pratica algum desporto. Os praticantes, estão distribuídos por desportos como a dança, o futebol, o boxe, o basquetebol e a ginástica. Esta informação foi bastante relevante pois aquando da lecionação de modalidades como o futebol/futsal, o basquetebol e a ginástica, pude contar com a ajuda dos alunos praticantes de cada modalidade, responsabilizando-os, por vezes, por orientarem os restantes colegas.

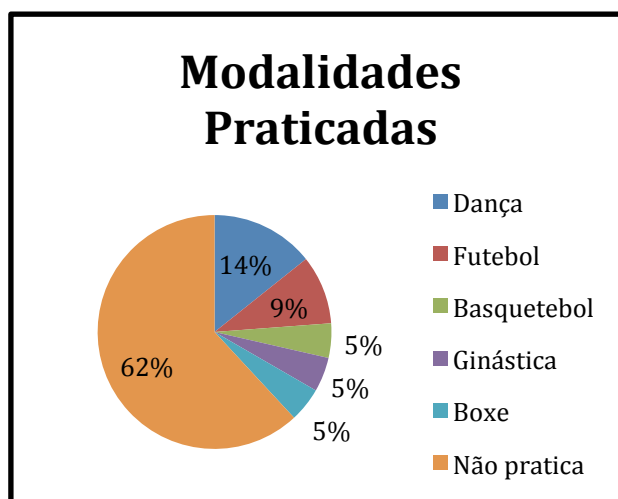


Figura 6 – Modalidades praticadas pelos alunos

De referir ainda que acerca de uma questão colocada, constatei que todos os alunos tinham tido aproveitamento no ano transato na disciplina de EF.

Após análise de todos estes dados e dos resultados da bateria de testes *FitnessGram*, verifiquei que a minha turma era bastante heterogénea pois tinha alunos com níveis de aptidão física bastante bons e outros com bastantes dificuldades. Paralelamente, tive oportunidade de conversar com os alunos acerca do gosto pela disciplina e constatei que alguns não gostavam da prática de exercício físico e não se sentiam motivados para as aulas de EF. Desta forma, percebi desde logo que iria ter uma tarefa complicada pela frente pois teria de conseguir estimular todos os alunos para a prática desportiva e para a realização das aulas, independentemente de estes terem mais ou menos disponibilidade física e estarem mais ou menos motivados.

Como referi anteriormente, a turma começou por ter um aluno com CEI e, posteriormente, foram incluídos mais dois alunos nestas condições. Assim, e tendo em conta a especificidade destes alunos, o facto de apenas frequentarem esta disciplina com a restante turma e terem vindo da mesma escola, EB 2/3 de Miragaia, a direção da EC, juntamente com a professora de apoio destes alunos, foram da opinião que seria bom eles integrarem uma mesma turma, o que não deixou de ser mais um desafio para mim ao longo do EP. Não conhecia nenhum dos alunos e não sabia o tipo de deficiência cognitiva de cada um, por isso, ao longo do ano fui estabelecendo contacto com a professora responsável por orientar o percurso destes alunos, de modo a perceber a melhor forma de me relacionar com estes. Como as minhas aulas eram as únicas onde estes alunos tinham contacto com a restante turma, isto dificultou um pouco o processo de integração. Porém, todos os alunos se mostraram compreensivos e nunca colocaram de parte nenhum dos alunos com CEI, mostrando-se sempre disponíveis para ajudar quando necessário.

Uma outra dificuldade com que me deparei, foi o elevado número de alunos na turma. Comecei o ano com vinte e cinco alunos e terminei com vinte e nove, tendo havido um número considerável de entradas e saídas de alunos ao longo do primeiro período. Na minha opinião, e considerando a minha experiência durante o EP, é extremamente difícil conseguir fazer emergir o melhor de cada aluno numa turma tão grande e com tantas especificidades. Sou apologista da redução do número de alunos por turma pois acredito que

isso iria conduzir a aprendizagens mais significativas e iria promover um ensino mais específico e individual, melhorando assim o processo de E/A.

Sem dúvida que esta turma marcará o meu percurso profissional para sempre. Todos os desafios colocados foram oportunidades que tive para evoluir enquanto docente e sem eles não teria sido possível adquirir um vasto conjunto de competências. Foram, sem dúvida, um ponto essencial no início da construção da minha identidade enquanto professor e terão sempre um lugar especial no meu percurso enquanto EE. Fico contente por, de certa forma, ter marcado o percurso deles e espero ter contribuído positivamente para a sua formação pessoal e académica.

### 3.5.2. Partilhada

Para além da TR, tive também a oportunidade de ser professor de uma turma de 6º ano, sendo esta partilhada por mim, pelos meus colegas de NE e pela PC. A TP é “uma turma em que o estudante-estagiário assume o processo de ensino-aprendizagem durante um determinado período que é definido pelo professor cooperante” (Matos, 2014<sub>a</sub>, p. 5).

A turma era constituída por 25 alunos, onde 13 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, tendo uma das alunas apenas integrado a turma no início do 3º período. Uma das alunas da turma tinha necessidades educativas especiais (NEE), pelo que possuía um CEI. Desta forma, não estava presente em todas as aulas da turma, mas EF era uma das disciplinas em que estava integrada com os restantes alunos. O facto de esta aluna possuir um CEI, exigia que fossem feitas algumas adequações curriculares e estas foram realizadas pela PC. Visto que não havia um professor de apoio, ao longo do ano fomos nós, NE, a fazer um acompanhamento mais próximo e individualizado da aluna, de forma a promover o desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo. Progressivamente, os resultados deste acompanhamento (e do trabalho realizado no ano transato) foram visíveis, com a aluna a participar em muitas das atividades da aula, cumprindo, inclusivamente, determinadas tarefas sem acompanhamento de nenhum dos professores e em cooperação com os colegas.

No início do ano, definimos que cada um dos 4 professores do NE ficaria encarregue de lecionar algumas UD, tendo eu ficado responsável por lecionar atletismo (resistência), basquetebol e badminton. Apesar desta divisão por UD, todos estivemos presentes nas aulas durante todo o ano, fator que penso ter contribuído (muito) positivamente, não só para a boa organização das aulas mas, essencialmente, para o processo de E/A e para o desenvolvimento dos alunos.

*“Nestas aulas, visto estarmos os quatro professores presentes, mas não sendo eu o responsável principal por preparar e organizar a aula, sinto um maior à-vontade para observar os exercícios, verificar se estes vão de encontro aos objetivos propostos e se os alunos estão a cumprir com o solicitado. Caso tal não esteja a acontecer, sugiro ao professor responsável pela aula alguma alteração ao exercício, por vezes em coisas pequenas, mas que alteram por completo o comportamento dos alunos.”*

(Diário de bordo 24, semana de 22 a 26 de fevereiro)

No geral, a turma era muito boa a nível motor. Alguns alunos praticavam desporto, quer no DE, quer fora do contexto escolar, e todos tinham um boa predisposição para a prática desportiva. Paralelamente, eram alunos bastante ativos, cheios de energia e com gosto pela disciplina de EF.

Apesar de, por vezes, terem surgido alguns comportamentos desviantes, fruto da sua tenra idade, habitualmente eram alunos bastante bem comportados, respeitadores e cumpridores das regras estabelecidas.

Uma vez que já fui treinador de crianças nesta faixa etária, senti sempre um grande à-vontade nas aulas pois já sabia como lidar com certos comportamentos. No entanto, esta turma proporcionou-me uma experiência bastante enriquecedora e repleta de aventuras, ensinamentos e muita, muita partilha.

## **4. Enquadramento Operacional**

---

### **4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

#### **4.1.1. Conceção de ensino**

“Entendemos por ensino a atividade intencional e estruturada de um professor no seio do processo formativo, com vista à consecução de determinados objectivos pedagógicos” (Januário, 1996, p. 15).

Segundo as normas orientadoras do EP, a conceção visa “projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos” (Matos, 2014<sup>a</sup>, p. 3).

Bento (2003), defende que o processo de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral de personalidade e no grau de cientificidade e relevância práctico-social do ensino. Deve ainda ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento, assim como a dialética de condução pedagógica e de atividade autónoma.

De acordo com o anteriormente referido, posso afirmar que a conceção deve ser vista como uma tarefa indispensável para o exercício da profissão docente pois esta será a base de todo o processo de E/A, aumentando assim a sua eficiência e eficácia. No seguimento disto, Bento (1987, p. 56), afirma que “a concepção isolada das aulas não deixa “somar” os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino. Este dificilmente será eficaz se não for concebido como um todo harmonioso, se não forem consideradas as condições e articulações concretas no seu decurso, durante todo o ano letivo”.

#### **4.1.2. Os Programas Nacionais de Educação Física**

Desde o primeiro ano do 2º ciclo em EEFEBS que, enquanto futuros professores, fomos estimulados e tivemos como tarefa a realização de análises

e reflexões acerca dos Programas de Educação Física (PEF). Todos estes trabalhos tiveram como objetivo preparar-nos para o início do EP.

É através da análise dos PEF que os professores têm oportunidade de definir os objetivos gerais, a extensão dos conteúdos a ensinar, as competências, a especificidade das matérias e os critérios de avaliação, de acordo com os propostos pelo Ministério da Educação. É também responsabilidade dos professores e do GEF em geral, adaptar os conteúdos programáticos à realidade de cada escola, no que diz respeito às condições materiais e pessoais. Simultaneamente, devem ser tidos em consideração o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Projeto Curricular de EF, o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI). Neste sentido, no início deste ano, uma das tarefas que tivemos foi a realização de uma análise destes documentos, dando maior ênfase aos PEF. Bento (1987, p. 19), afirma que “em termos gerais o programa ou curriculum deve fornecer a orientação norteadora para a planificação do ensino pelo professor e para a elaboração dos materiais complementares”.

Após análise dos referidos programas, essencialmente dos do ensino secundário, percebi que estes contemplavam um grande número de modalidades a ensinar por ano e o objetivo era que o aluno as aprendesse, da melhor forma possível, tendo assim oportunidade de experienciar um vasto conjunto de modalidades diferentes. O 10º ano visa principalmente a revisão dos conteúdos ensinados até então, onde os alunos têm oportunidade de consolidar matérias que possam não ter sido consolidadas de forma adequada e avançar no nível de dificuldade e especificidade dessas mesmas matérias. Quanto aos 11º e 12º anos, são abordados os jogos desportivos coletivos, a ginástica, o atletismo e outros. De referir que nestes anos o nível das matérias ensinadas é avançado nas modalidades nucleares, enquanto nas alternativas são abordados todos os níveis (introdutório, elementar e avançado). Em todos os anos há modalidades alternativas que devem ser lecionadas, ficando a escolha ao critério do professor, da escola e/ou dos alunos.

Com a criação dos PEF, há um claro intuito de tornar a disciplina mais equitativa a nível nacional, uniformizando assim os conteúdos. Acredito que



esta seja uma boa estratégia para a definição de objetivos comuns, níveis de exigência semelhantes e maior coerência no processo de E/A. Porém, e após esta experiência do EP, posso afirmar que os PEF se encontram um pouco desajustados à realidade escolar com que me deparei. Apesar de a EC possuir todas as condições necessárias para o ensino das modalidades propostas, dando assim resposta às condições materiais referidas anteriormente, a verdade é que no que diz respeito às condições pessoais, referindo-me neste caso ao nível dos alunos, não encontrei uma turma capaz de dar resposta, na sua totalidade, aos conteúdos e objetivos propostos pelo programa. Graça (1999, p. 204), refere que “as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham reflectem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino. O conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos, dando forma aos modos como se ensina a matéria aos alunos”.

Deste modo, considero que é essencial que o professor não se esgote naquilo que os PEF propõem, e devemos ser nós, docentes, a saber analisar, interpretar e adaptar os programas, de forma a potenciar a aprendizagem dos nossos alunos, tendo sempre em consideração o contexto com que nos deparamos. A respeito disto, Bento (1987, p. 27) refere que “para o professor *concentração no essencial* significa ajustar o conteúdo do programa à situação pedagógica concreta. Tem que colocar as exigências objetivas – apresentadas como norma geral no programa – em relação com as possibilidades subjectivas dos alunos das diferentes turmas e com as condições concretas (materiais e temporais) características de cada escola”.

Porém, penso que esta tão referida “adaptação” vai além daquilo que são os alunos que o professor encontra na turma. Talvez o problema de os alunos não conseguirem corresponder com os objetivos propostos pelo programa não esteja apenas neles, mas também nos próprios programas. Desta forma, penso ser urgente uma análise detalhada dos PEF e do

panorama atual dos alunos, de forma a definir as medidas a tomar e progredir no sentido de melhorar, cada vez mais, o processo de E/A.

Em suma, creio que a existência dos PEF faz todo o sentido pois estes servem como linha orientadora da prática pedagógica do professor de EF e é através deles que conhecemos os conteúdos e competências a desenvolver em cada ano de escolaridade. Contudo, através da minha experiência no EP e dos relatos de outros professores de EF, creio que estes conteúdos e competências não vão de encontro às capacidades dos alunos em cada ano e, por isso mesmo, não é fácil de conseguir obter sucesso no ensino dos mesmos. Graça (2014, p. 120) realça a importância de “atualizar o discurso instrucional, recontextualizando os conteúdos formativos das comunidades de prática em programas e materiais didáticos adequados à organização da educação física, aos conhecimentos e competências dos professores, às necessidades e interesses dos alunos e aos recursos das escolas”. Por isso, e como já referido, talvez seja necessário fazer uma revisão aos PEF. Penso ainda que também cabe ao professor a responsabilidade de selecionar as estratégias que melhor se adequam às suas turmas e perceber em que medida o PEF pode ser adaptado à sua realidade.

#### 4.1.3. Planeamento – O princípio essencial

##### 4.1.3.1. O Planeamento Anual

Januário (1996, p. 8) defende que “devemos definir planeamento como o processo de produção de um plano, enquanto que plano será, logicamente, o produto final desse processo”. Por sua vez, Bento (2003, p. 15) refere que “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospectiva, directamente situada e empenhada na realização do ensino”.

Neste sentido, a primeira tarefa de planificação deve ser a elaboração do planeamento anual. Este permitirá ao professor fazer uma prospeção e estruturação a longo prazo das modalidades a lecionar, do respetivo número de aulas e dos espaços destinados para tal. Para além disso, o professor

deverá incluir neste, todas as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Com a elaboração do planeamento anual, consegui construir uma planificação a nível *macro*, que me permitiu organizar e estruturar todas as aulas, e serviu como base para a construção dos MEC (essencialmente o MEC de planeamento anual), segundo o modelo de Vickers (1990), das UD e dos planos de aula (PA). Este planeamento foi realizado após ter conhecimento do horário da minha turma, do calendário escolar e do *roulement* de instalações. Desta forma, logo no início do ano letivo, eu e os meus colegas de NE, juntamente com a PC, realizamos a contabilização de todas as aulas de cada período, de modo a tentarmos fazer uma distribuição de carga horária equitativa entre as diferentes modalidades definidas no planeamento do GEF para cada ano de escolaridade, tendo em consideração a especificidade de cada uma. Assim, as modalidades ensinadas em cada período foram as apresentadas seguidamente, bem como o respetivo número de aulas.

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Andebol – 8 aulas</li> <li>▪ Futebol/futsal – 8 aulas</li> <li>▪ Atletismo (corrida de resistência e salto em altura) – 10 aulas</li> <li>▪ Badminton (modalidade alternativa) – 6 aulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Basquetebol – 12 aulas</li> <li>▪ Atletismo (corrida de velocidade) – 5 aulas</li> <li>▪ Ginástica de solo – 7 aulas</li> <li>▪ Badminton (modalidade alternativa) – 3 aulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voleibol – 13 aulas</li> <li>▪ Atletismo (lançamento do peso) – 7 aulas</li> <li>▪ Ginástica de aparelhos – 6 aulas</li> </ul>

**Quadro 1 – Modalidades lecionadas e respetivo número de aulas**

Porém, esta tarefa não foi fácil, uma vez que nem sempre tive disponíveis as instalações pretendidas e vi o planeamento condicionado, quer devido ao *roulement*, quer devido às condições climatéricas. Isto porque há modalidades que apenas podem ser ensinadas em espaços específicos e não é possível adaptar.

Como refere Bento (1987, p. 61), “no planeamento e preparação do ensino o professor deve orientar-se pelo princípio do respeito pelas particularidades locais e territoriais e da especificidade de condições de ensino, mobilizando-as na prossecução das metas essenciais estipuladas no programa

ou normas programáticas”. Assim, a escolha da modalidade alternativa relacionou-se com o gosto dos alunos pela modalidade, demonstrado no início do ano, e com o facto de o ginásio central (destinado essencialmente ao ensino de badminton e voleibol), ser um espaço no qual iria ter bastantes aulas ao longo do ano. Paralelamente, a ginástica, quer de solo, quer de aparelhos, também foi uma das modalidades que mereceu especial atenção na construção do planeamento anual. Isto porque, é a única modalidade que apenas pode ser lecionada num dos ginásios da escola. Ou seja, a distribuição das aulas não foi feita através da nossa escolha, mas sim, exclusivamente, através do *roulement* de instalações, sendo lecionada apenas nas rotações que o mesmo o permitia. Este facto condiciona ainda mais a prática de planeamento do professor pois é necessário ter capacidade para adaptar e flexibilizar a nossa prática, de acordo com as condições de que dispomos ou que nos são impostas. À semelhança disto, também o salto em altura foi lecionado nas aulas que estavam destinadas ao ginásio pequeno. Apesar disto, um ponto positivo foi o facto de as três UD que apenas podem ser lecionadas no referido ginásio estarem distribuídas pelos três períodos, nunca coincidindo umas com as outras.

Segundo Bento (2003, p. 18) “os planos não precisam de ser elaborados de modo que toda a atuação didática esteja completamente determinada de antemão”. Ao longo do ano, vi-me forçado a alterar o planeamento algumas vezes, devido a diversas condicionantes. Desde atividades da escola que não estavam contempladas no PAA no início do ano, a alterações de instalação pedidas por outros professores da escola, visitas de estudo dos alunos e, também, devido a um feriado que, até este ano, estava suspenso. Desta forma, reforço a ideia de que o professor deve ser capaz de se adaptar às condicionantes com que se depara e deve estar pronto para alterar o seu planeamento sempre que necessário.

Posteriormente à realização do planeamento, no MEC de Planeamento Anual foi feita uma caracterização da turma e da escola e ficaram definidos os objetivos gerais da disciplina (habilidades motoras, condição física, conceitos

psicossociais e cultura desportiva), bem como as formas de avaliação (diagnóstica, contínua e sumativa).

#### 4.1.3.2. Unidade Didática

As unidades didáticas (ou temáticas) são partes essenciais do programa da disciplina, constituindo unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentando aos professores e alunos as etapas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). Na minha opinião, esta afirmação faz todo o sentido, na medida em que as UD são um excelente auxílio para o professor no planeamento das aulas. Isto porque, na UD, estão contemplados todos os conteúdos a lecionar, os espaços de cada aula e a função didática de cada conteúdo nas respetivas aulas.

Previamente à construção da UD de cada modalidade, fiz questão de elaborar uma “UD modelo” que serviu como base à construção das restantes. Assim, pude organizar todas de igual forma, sistematizando e facilitando o processo de construção e consulta das mesmas. Durante a elaboração de cada UD, foram surgindo algumas dúvidas e dificuldades, essencialmente relacionadas com os conteúdos a lecionar em cada modalidade. Para tal, realizei alguma pesquisa e tentei sempre adaptar os PEF ao nível da turma. Nível este, definido através da realização da avaliação diagnóstica (AD).

Aquando da realização desta avaliação, surgiram também novas dificuldades, desta vez relacionadas com a comparação entre o nível demonstrado pela turma e o nível que era suposto ser demonstrado, segundo os programas nacionais. A AD realizada aos alunos permitiu-me sempre confrontar os PEF e obrigou-me, muitas vezes, a não cumprir integralmente com os conteúdos a ensinar no ano letivo em questão. “Na estruturação didáctica da matéria é preciso reflectir, em primeiro lugar, sobre quais são os conhecimentos e capacidades a desenvolver e que elementos da matéria devem ser forçosamente apropriados e dominados por todos os alunos” (Bento, 2003, p. 83). Desta forma, creio que o professor não deve ser “prisioneiro” do programa e colocar de parte as capacidades dos seus alunos. Ao invés disso, deve sempre manter uma postura crítica e ser flexível o

suficiente para encarar os PEF como sendo um suporte para o processo de E/A.

Apesar de, como referido anteriormente, considerar a AD deveras importante, houve UD em que não foi possível concretizá-la. Assim, apenas realizei AD nas modalidades coletivas (futsal/futebol, andebol, basquetebol e voleibol) e em ginástica de solo. A razão pela qual não foi feita nas restantes prende-se, essencialmente, com o escasso número de aulas. Após refletir juntamente com a PC, cheguei à conclusão de que não se justificava fazer uma AD numa UD com apenas 6 aulas, como aconteceu, por exemplo, em ginástica de aparelhos. Com um número tão reduzido de aulas, optei por não fazer uma AD de carácter formal, mas tive sempre em consideração o nível demonstrado pelos alunos na primeira aula de cada UD e adaptei a minha ação consoante esse mesmo nível.

Porém, todas as AD que realizei contribuíram imenso para a elaboração das UD pois consegui determinar em que nível estavam situados os alunos. No seguimento disto, houve uma UD (futsal/futebol) onde tive de dividir a turma por níveis, o que acabou por ser mais um desafio. A estruturação de todos os conteúdos nos diferentes níveis (elementar e intermédio) teve de ser dinâmica e progressiva uma vez que adotei, em todas as modalidades, a organização metodológica de conteúdos do mais simples para o mais complexo, ou seja, da base para o topo. Tive de realizar uma análise cuidada a cada um dos níveis e definir estratégias onde conseguisse promover o desenvolvimento das habilidades propostas em todos os alunos, de forma a que todos tivessem oportunidade de evoluir.

*“Quanto ao desempenho dos alunos, foi notório que não apresentam todos o mesmo nível de capacidades e, como tal, irei dividi-los por níveis. Uns estarão situados no nível elementar e outros no nível intermédio. Uma vez que são níveis que estão próximos um do outro, tentarei criar exercícios para as aulas que tenham o mesmo tipo de estrutura, alterando apenas os objetivos, a complexidade e a dificuldade entre os dois. Penso que isto é benéfico pois*

*permitirá que haja menos perdas de tempo e consiga rentabilizar mais os espaços disponíveis.”*

(Diário de bordo 8, semana de 19 a 23 de outubro)

À semelhança do planeamento anual, dos MEC e do PA, também as UD estão sujeitas a alterações, no decorrer da prática pedagógica. Dado que o processo de E/A nem sempre decorre da mesma forma e ao mesmo ritmo, visto estar dependente da capacidade do professor e da assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, por vezes não consegui realizar a introdução ou exercitação de todos os conteúdos que estavam previstos para cada aula. As razões disto nem sempre foram as mesmas e, por vezes, deveram-se à falta de material, à redução do espaço que estava destinado para a aula e/ou ao *roulement* de instalações. Apesar do planeamento, houve situações em que surgiram atividades inesperadas, greves da função pública, visitas de estudo dos alunos, entre outros.

*“Na quarta-feira, iniciei a Unidade Didática de Badminton. Esta deveria ter sido iniciada na semana anterior, no entanto, tal não foi possível pois no dia em que ia ser iniciada, os alunos foram assistir a um teatro, no âmbito da disciplina de Filosofia.”*

(Diário de bordo 10, semana de 2 a 6 de novembro)

Neste sentido, sempre que estas situações ocorreram, tive de reformular a UD em questão, tendo isto uma consequência direta no ensino dos conteúdos propostos. A respeito disto, Bento (2003, p. 78) refere que “um planeamento adequado de unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição das matérias pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino”. Daí que, sempre que algo inesperado acontecia, eu optasse por fazer uma reformulação da UD, não me limitando a cumprir a referida “distribuição de matérias”. Porém, também senti que, em determinadas modalidades, o escasso número de aulas não permitiu que os alunos tivessem tempo suficiente para consolidar todos os

conteúdos, facto que influenciou a definição dos critérios e conteúdos da avaliação. Deste modo, e como aconteceu, por exemplo, na UD de lançamento do peso, apesar de, inicialmente, estar contemplada a avaliação sumativa (AS) da fase de deslizamento, tal não se verificou pois não houve tempo suficiente para introduzir esse conteúdo, realizando os alunos a avaliação com *passo-caçado* em vez de deslize na técnica O'Brien.

Em suma, a construção de cada UD foi um veículo promotor de pesquisa, conhecimento, reflexão e partilha. Todas as conversas e reuniões com os meus colegas de NE, com a PC e com a PO permitiram-me perceber a importância da construção da UD na organização do processo de E/A. Além disso, progressivamente, consegui arranjar estratégias para colmatar todos os percalços referidos anteriormente, potenciando assim a minha aprendizagem enquanto professor iniciante.

De referir ainda que a UD se insere no módulo IV do MEC. Este, segundo o modelo de Vickers (1990), é um documento que serve como base para o planeamento de todas as modalidades a ensinar. Encontra-se distribuído por 3 fases, sendo a primeira a fase da análise, onde estão inseridos os módulos I, II e III, a segunda é a fase da decisão, que inclui os módulos IV, V, VI e VII e a última fase é a da aplicação, onde está incluído o módulo VIII.

Os primeiros três módulos centram-se na análise da modalidade e dos respetivos conteúdos, análise do contexto de ensino e análise dos alunos da turma, respetivamente. No módulo I fazemos uma análise das categorias transdisciplinares do conhecimento: habilidades motoras (HM), conceitos fisiológicos, conceitos psicossociais e cultura desportiva. O módulo II diz respeito à análise do contexto da escola, como são exemplo os espaços e materiais disponíveis para a prática pedagógica. O módulo III tem como objetivo fazer uma análise dos alunos, permitindo perceber em que nível é que estes se encontram.

No módulo IV, é definida a seleção, extensão e sequência de conteúdos a lecionar em cada modalidade, na respetiva UD. Por sua vez, o módulo V corresponde à definição dos objetivos, o que nem sempre é uma tarefa fácil



pois cada modalidade tem as suas exigências e não devemos elaborar objetivos demasiado complexos ou demasiado simples. Desta forma, cabe ao professor adaptar os objetivos à turma e escolhê-los de modo a que sejam adequados aos alunos. No módulo VI é definida a configuração da avaliação, tendo por base os objetivos propostos no módulo anterior. No módulo VII, são apresentadas as progressões de ensino para a respetiva modalidade.

Por último, o módulo VIII corresponde à prática pedagógica e à atuação do professor. Ou seja, diz respeito ao cumprimento dos planos de aula, da unidade didática da modalidade, às avaliações, reflexões e à lecionação das aulas.

Todos os MEC desenvolvidos ao longo do ano foram um importante auxílio durante a elaboração do planeamento, da realização e da avaliação. Foram, simultaneamente, um desafio à minha capacidade de pesquisa e reflexão e contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto professor iniciante.

#### 4.1.3.3. Plano de aula

Se o planeamento anual, os MEC e as UD podem ser vistos como um planeamento a nível *macro*, os planos de aula serão vistos como planeamento a nível *micro*. Este é encarado como sendo a última etapa antes da passagem do planeamento para a realização, tendo como objetivo ser uma forma de estruturação dos conteúdos a lecionar, das situações de aprendizagem e da organização espaço-temporal da aula.

Segundo Bento (2003, p. 101) “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor (...) é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”.

O mesmo autor defende que “antes de entrar na aula o professor tem já um projecto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada,

naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objectivo geral e objectivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didácticas, sobre a direcção principal das ideias e procedimentos metodológicos” (pp. 102-104). Neste sentido, no início do ano foi proposto ao NE, pela PC, a construção de um PA “modelo”, que todos pudéssemos usar, de modo a uniformizar a organização das aulas. E assim foi, logo na primeira semana optamos por realizar a referida tarefa. A preocupação foi construir algo não muito extenso e que, ao mesmo tempo, tivesse toda a informação necessária. Optamos por dividir o documento em quatro partes: **Cabeçalho**, onde constavam informações como o número da aula, a respetiva UD, função didáctica, o espaço, o horário, o material necessário e os objetivos gerais (HM, fisiologia do treino, cultura desportiva e conceitos psicossociais); **Parte inicial**, destinada à ativação do sistema cardiorrespiratório, realizada, essencialmente, através de jogos lúdicos; **Parte fundamental**, destinada a exercícios dispostos segundo uma abordagem progressiva e de acordo com os objetivos gerais e específicos da aula; **Parte final**, destinada ao retorno à calma, reflexão acerca da aula e projeção da seguinte. Para cada uma das 3 últimas partes referidas, era definido um objetivo específico, a descrição da situação de aprendizagem, as respetivas componentes críticas e o tempo destinado a cada um dos exercícios.

A parte inicial desempenhou, em todas as aulas, um papel importantíssimo. No decorrer do ano letivo, apercebi-me que esta fase da aula, para além de servir como ativação do sistema cardiorrespiratório, era uma excelente oportunidade que tinha para fazer a introdução ou exercitação de determinados conteúdos, sob a forma de jogos lúdicos. Com isto, para além de cumprir os pressupostos já enunciados, conseguia ainda promover nos alunos os conceitos psicossociais como a cooperação, entreaajuda e motivação.

*“A utilização do jogo do limbo, como forma de exercitação da flexibilidade dorsal, revelou-se uma boa estratégia pois os alunos gostam deste*

*tipo de competição e devido à rapidez da tarefa, não há alunos em espera durante muito tempo.”*

(Diário de bordo 14, semana de 31 de novembro a 4 de dezembro)

Quanto à parte fundamental, tal como o nome indica, esta foi sempre uma fase crucial das aulas. Senti algumas dificuldades na escolha da sequência de conteúdos a lecionar e verifiquei que estas nem sempre foram as mais corretas. Porém, o NE foi incansável neste aspeto e fizemos questão de discutir entre todos, juntamente com a PC, as melhores sequências de exercícios nas reuniões semanais.

No que à parte final diz respeito, nunca senti dificuldades em fazer a gestão da mesma. Aqui, a rotina instalou-se quase que automaticamente e a aula terminava sempre com uma breve conversa acerca da mesma e com projeção da seguinte. Como referem Rosado e Mesquita (2011, p. 93), “a parte final da sessão serve, ainda, propósitos organizativos referenciados a funções futuras, nomeadamente, procurando preparar ou motivar os alunos ou atletas para elas”. Desta forma, esta parte da aula serviu também para momentos de maior descontração e promoção das relações inter-pessoais.

Durante a elaboração dos PA, senti algumas dificuldades em determinados aspetos. Um deles, tinha a ver com a escolha das situações de aprendizagem. Estas exigiram de mim alguma pesquisa, reflexão e espírito crítico pois havia a necessidade de criar situações que fossem ao encontro dos objetivos propostos, seguissem um encadeamento lógico e, simultaneamente, fossem motivantes para os alunos. Posso afirmar que esta capacidade foi sendo melhorada ao longo do ano e as dificuldades foram sentidas, essencialmente, no primeiro período. Paralelamente, também me fui apercebendo da importância da criação de rotinas nas aulas de EF. Inicialmente, preocupava-me muito em criar novos exercícios e tentava não os repetir de aula para aula. Porém, tomei consciência, também graças aos conselhos da PC, que a criação de certas rotinas é boa e promove nos alunos uma maior autonomia diminuindo, desta forma, a preocupação do professor em questões relacionadas com o controlo dos aspetos organizacionais de

determinados exercícios. No seguimento disto, senti que também o tempo dedicado a cada exercício não foi o adequado em todas as aulas. Principalmente numa fase inicial do EP, planeava exercícios com pouco tempo de exercitação, o que fazia com que os alunos não tivessem oportunidade de exercitar os movimentos durante um período de tempo adequado. Esta sensibilidade de perceção foi sendo aprimorada ao longo do ano e sinto que, progressivamente, deixei de me preocupar tanto com o tempo que tinha planeado para cada exercício e fui ganhando a capacidade de perceber em que momento deveria ou não trocar. Isto sem nunca descurar, obviamente, o que tinha planeado.

*“Na minha opinião, o professor não se deve esgotar ou prender no seu planeamento e deve adaptar sempre a sua prática à realidade com que se depara. Assim, acredito que devemos permitir que os alunos se transcendam e tentem sempre ir mais além, dentro dos parâmetros estabelecidos, de forma a que queiram sempre alcançar o próximo nível.”*

(Diário de bordo 30, semana de 18 a 22 de abril)

Neste sentido, posso afirmar que nem sempre cumpri o plano de aula na sua totalidade. Umas vezes porque os alunos sentiam dificuldades num exercício, outras porque não estavam a conseguir assimilar determinado conteúdo e, até, por razões externas à aula. Contudo, sou da opinião de que o plano de aula deve ser flexível e possível de ser ajustado às condicionantes com que o professor se possa deparar. Bento (2003, p. 101) corrobora esta afirmação, referindo que “uma aula é um trabalho duro para o professor. Significa cinquenta minutos de atenção concentrada e de esforço intenso. Requer emprego das forças positivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reacção, adaptação rápida a novas situações”.

*“Devido às condições climatéricas, tive de parar a aula durante 5 minutos, o que acabou por condicionar todo o restante tempo de exercitação, não permitindo que conseguisse concluir o plano de aula na íntegra.”*

(Diário de bordo 33, semana de 9 a 13 de maio)

Inerente a isto, está também o facto de este ano o tempo das aulas ter sido reduzido para uma de 100 minutos e outra de (apenas) 50 minutos. O que, na verdade, passaram a ser uma aula de 80 minutos e outra de 40 minutos de prática efetiva. Essencialmente nas aulas de 50 minutos, tive de fazer um grande esforço para conseguir cumprir com todos os planeamentos e objetivos propostos. Razão pela qual, tentei sempre evitar a introdução de conteúdos nestas aulas. Isto porque, aquando destes momentos, os alunos necessitavam de mais tempo para assimilarem os conteúdos e perceberem a dinâmica dos exercícios. Desta forma, uma aula de 50 minutos poderia não ser suficiente para treinar adequadamente os movimentos introduzidos e os que já estavam em fase de exercitação ou consolidação.

Por fim, e tendo em consideração a minha experiência no EP, posso afirmar que o plano de aula é um instrumento crucial na prática pedagógica do professor. Este deve ser visto como o culminar de todo o planeamento feito previamente. Como afirma Bento (2003, p. 164), “(...) sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas. Mesmo que, aparentemente, este último aspecto pareça ter lugar! A preparação das aulas constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor”.

#### 4.1.4. Realização – Da teoria à prática

##### 4.1.4.1. A gestão da tríade: eu, os alunos e a matéria de ensino

Segundo Nóvoa (1995, cit. por Queirós, 2014, p. 68) “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais pois comportam situações problemáticas que obrigam à tomada de decisões num terreno de grande complexidade”. Enquanto professor iniciante, a minha expectativa inicial

prendia-se em saber, essencialmente, como seria a escola, a turma e o tipo de alunos a quem ia lecionar as aulas de EF. Porém, após ter tido um conhecimento inicial destas três variáveis, a minha preocupação passou a ser com o meu desempenho enquanto professor. Inicialmente, queria ter um controlo absoluto de tudo o que acontecia na aula e preocupava-me demasiado com o cumprimento do que estava previamente planeado, dos objetivos e dos conteúdos a ensinar. A minha “centralização” estava direccionada para mim e não para os alunos, pois ao prestar tanta atenção à questão organizacional das aulas, por vezes sentia que não conseguia dedicar atenção suficiente aos comportamentos motores dos alunos e preocupava-me demasiado com os meus comportamentos. Hüberman (2000, cit. por Queirós, 2014) traduziu este estágio da formação inicial do professor como sendo a “sobrevivência”, onde há um choque inicial e uma preocupação do professor consigo mesmo.

À medida que o ano foi avançando e fui ganhando uma maior confiança nas aulas percebi que, por vezes, uma aula que poderia até ter corrido (aparentemente) muito bem, na verdade, poderia ter sido uma aula “vazia”. Ou seja, apesar de não terem ocorrido incidentes e de terem sido realizados todos os exercícios propostos, talvez o processo de E/A não tivesse ocorrido da melhor forma na medida em que não conseguia identificar de imediato os problemas apresentados pelos alunos. Assim, fui ganhando uma sensibilidade cada vez maior para este aspeto e, progressivamente, fui capaz de centralizar a minha atenção mais nos alunos e menos em mim. Com isto, acredito que as minhas aulas tenham melhorado substancialmente pois fui capaz de perceber melhor as dificuldades demonstradas pelos meus alunos e a minha capacidade de arranjar estratégias para as superar foi sendo, igualmente, cada vez melhor.

Dewey (1902, cit. por Graça, 2004, p. 28) “considerava que o conhecimento do professor teria que ser diferente do conhecimento do cientista, pelo facto de os propósitos imediatos do cientista e do professor serem claramente diferentes: o primeiro pretende criar novo conhecimento na sua disciplina, o segundo pretende ajudar o aluno a aprender a matéria da sua disciplina”. Assim, foi constante o cuidado que tive em preparar e estudar os conteúdos antes de cada aula e encontrar estratégias para os ensinar aos

meus alunos. Para qualquer professor, é essencial o domínio do conteúdo que está a ensinar em cada aula. Shulman (1986, cit. por Mesquita & Graça, 2006, p. 269) “definiu o conhecimento pedagógico do conteúdo como resultado da transformação do conhecimento da matéria de ensino por referência ao conhecimento pedagógico e didático geral e ao conhecimento das características peculiares dos contextos diretamente relacionados com a escolaridade”. Por sua vez, Nascimento (2006, p. 194) refere também que “a competência profissional em Educação Física foi definida operacionalmente como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação profissional adequada. Esta caracterização indica que o profissional necessita possuir conhecimentos amplos da realidade na qual vive em diferentes dimensões (cultural, social, econômica, etc.), bem como conhecimentos específicos dos conteúdos necessários para o seu desempenho profissional”.

O estudo prévio dos referidos conteúdos em cada modalidade teve maior ênfase naquelas em que não estava tão bem preparado e dominava menos as habilidades. Porém, senti igualmente dificuldades em lecionar a modalidade que pratiquei durante dez anos e da qual até já fui treinador, o futebol/futsal. Isto porque, por ter a experiência do treino, não estava preparado para verificar as dificuldades demonstradas por alguns dos meus alunos até nos conteúdos mais simples e básicos da modalidade como o passe e a recepção de bola. Neste sentido, logo na aula de AD percebi que, apesar de os meus alunos serem mais velhos que os atletas a quem dei treinos, o nível de jogo de grande parte deles era inferior. Desta forma, tive de me adaptar à realidade e construir exercícios para trabalhar as habilidades mais simples. Como refere Sarmento (2004, p. 73), “da flexibilidade do professor, emanada da sua capacidade de adaptação ao relativamente imprevisto, surgem exercícios acessíveis à compreensão dos indivíduos, reparam-se dificuldades de aprendizagem que a sua criatividade espontânea consegue, muitas vezes, ultrapassar”.

No que à turma diz respeito, talvez uma das maiores dificuldades sentidas ao longo do ano tenha sido o grande número de alunos e a

heterogeneidade dos mesmos. Os vinte e nove alunos foram sempre motivo para repensar e refletir acerca de questões relacionadas com o planeamento, a gestão do espaço, a gestão da aula e a gestão de conflitos.

Ao nível do planeamento, foi sempre uma tarefa árdua construir exercícios onde todos pudessem participar simultaneamente. Como resposta a esta condicionante, procurei muitas vezes dividir a turma em grupos de forma a que os alunos tivessem oportunidade de exercitar os conteúdos o maior número de vezes possível. Por um lado, esta estratégia revelou-se benéfica pois em exercícios de jogos reduzidos os alunos tinham oportunidade de praticar mais vezes cada habilidade. Por outro lado, este era um fator desmotivante para os alunos pois sempre que, nos jogos desportivos coletivos queriam realizar jogo formal, havia uma dificuldade imensa devido ao espaço. Desta forma, sempre que realizava jogo formal nas aulas, ou este acontecia no exterior, como no caso do futebol/futsal e do andebol, ou então enquanto uns alunos jogavam, os outros ficavam de fora. Para que os alunos não ficassem simplesmente à espera, criei circuitos de treino funcional para estes realizarem enquanto não estavam a jogar. Esta estratégia acabou por se revelar extremamente eficaz pois para além de os alunos não estarem parados, estavam a trabalhar as capacidades coordenativas e condicionais e, para muitos, estes eram os exercícios que mais gostavam de realizar nas aulas de EF.

*“Tal como já tinha pensado e referido no último diário de bordo, decidi começar a incluir, em certas aulas, exercícios de treino funcional não só na turma partilhada mas também, e principalmente, na turma residente. Neste sentido, defini tarefas para os alunos que iam ficando de fora realizarem até voltarem a entrar em jogo.”*

(Diário de bordo 11, semana de 9 a 13 de novembro)

Em modalidades como o salto em altura ou a ginástica, a organização das aulas revelou-se fundamental para conseguir fazer com que todos os alunos tivessem oportunidade de exercitar as diferentes habilidades. Assim,



optei por criar tarefas de aprendizagem de progressão, que segundo Rink (1993, cit. por Graça & Mesquita, 2011, p. 145) são tarefas de “manipulação do grau de dificuldade das tarefas de aprendizagem perspectiva vertical e horizontal”, onde os alunos tinham oportunidade de desenvolver os conteúdos de uma forma adaptada enquanto que outros estavam a realizar a tarefa principal. Desta forma, para além de proporcionar uma melhor aprendizagem dos conteúdos, consegui fazer com que mais alunos estivessem em exercitação ao mesmo tempo nos diferentes exercícios, reduzindo assim os tempos de espera.

Paralelamente, senti algumas dificuldades em acompanhar de forma individual o progresso de todos os alunos. Em aulas de 50 minutos, por exemplo, cumprindo as exigências do regulamento de tempos de tolerância de entrada e saída no pavilhão, ficava com muito pouco tempo para a aula efetiva. Assim, tornava-se difícil observar e emitir *feedback* a todos os alunos pois entre os tempos de transição de exercícios, de organização do material e de instrução, sobrava muito pouco para perceber as dificuldades de cada um.

A condicionante do espaço foi, sem dúvida, um dos meus maiores “quebra-cabeças”. No caso do Andebol, por exemplo, tendo uma turma tão grande e apenas meio-campo para lecionar a aula, tornou-se complicado conseguir organizar o espaço de forma a criar dois campos de jogo. Isto porque, apesar de não ter conseguido alcançar o jogo formal, sou apologista de que os jogos reduzidos devem ser o mais aproximado do jogo formal possível e, dessa forma, optei por colocar sempre as marcações da área de baliza. Como referem Graça e Mesquita (2013) as tarefas baseadas no jogo (formas de exercitação mais simples), devem tomar por referência o seu uso no jogo, ainda que possam ser tarefas muito simplificadas ou predeterminadas. Realizei também a distribuição dos alunos por grupos e os exercícios eram realizados com um grupo em cada baliza. Assim, para além de conseguir organizar todos os alunos em meio-campo, conseguia que estes realizassem um considerável número de vezes cada conteúdo.

No voleibol e no badminton, por serem modalidades onde não há invasão do campo adversário e é necessária a existência de uma rede, as

dificuldades de gestão do espaço foram ainda maiores. No voleibol, apesar de ter trabalho por equipas, por vezes não havia espaço suficiente para que todos os alunos utilizassem a rede. Isto obrigou a que realizassem os exercícios numa outra zona do campo, tendo eu criado um sistema de rotatividade para que todos passassem pela rede. Este tipo de exercícios, apesar de trabalhar os aspetos técnicos dos conteúdos, não pode ser encarado como tendo um *transfer* total para o jogo pois não há a condicionante da rede, objeto fundamental do jogo. Paralelamente, sendo a turma composta por 29 alunos e as aulas de badminton terem sido lecionadas no ginásio central, também o espaço para a prática desta modalidade foi bastante reduzido. Assim, os alunos estavam distribuídos ao longo de toda a rede, tentando não interferir com os colegas do lado, aquando da realização do jogo ou das sequências de batimentos.

Desta forma, posso afirmar que o espaço tem um papel preponderante no processo de E/A. Porém, este “papel preponderante” tem duas faces na mesma moeda, ou seja, se por um lado, como já referido, pode ser prejudicial por ser muito pequeno, por outro, pode ser prejudicial por ser demasiado grande. Isto porque, tendo um espaço mais amplo, os alunos estão mais dispersos e torna-se mais difícil para o professor conseguir manter o controlo da turma.

*“O facto de a turma ter muitos alunos e estes estarem distribuídos por um grande espaço, também contribui para o número de comportamentos desviantes ser elevado pois é difícil para um só professor conseguir controlar 29 alunos.”*

(Diário de bordo 21, semana de 1 a 5 de janeiro)

A disciplina de EF é lecionada, maioritariamente, num espaço aberto e amplo, propício à existência de um vasto conjunto de variáveis que podem interferir com a aula. Desde as bolas que passam de uma aula para a outra, dos alunos que estão no intervalo e passam pelo meio da pista de atletismo, ou o simples facto de não haver uma “porta da sala” para fechar. Assim, ao longo

do ano apercebi-me de que realmente a nossa disciplina é especial e apresenta características bastante distintas. O professor deve estar preparado para todas estas condicionantes e deve procurar estratégias para minimizá-las ao máximo. Por exemplo, sempre que estava a explicar um exercício no pavilhão desportivo, sabia que tinha de me posicionar sempre de costas para a bancada pois o pavilhão tinha janelas para o exterior e caso os alunos ficassem de frente para elas, rapidamente eu passava para segundo plano e o que se passava no exterior passava a ser o foco principal.

Como referem Batista et al. (2012, p. 91) “é necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vai deparar no seu local de trabalho, na escola, e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica”. Sem dúvida que a gestão do meu comportamento, dos alunos e do espaço apesar de me terem dado bastante trabalho, foram cruciais para o processo de E/A e para o meu desenvolvimento enquanto docente. Sinto que adquiri um vasto conjunto de competências que me permitirão agir, no futuro, de uma forma mais rápida e eficaz.

#### 4.1.4.2. A inclusão de alunos com Currículo Específico Individual nas aulas de Educação Física

Segundo Correia (1997, cit. por Correia, 2003, p. 28), “a filosofia adjacente à escola inclusiva, tal como é interpretada, altera o papel de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais activo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que devem desenvolver não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão”.

Ao longo de todo o EP, contactei diretamente com alunos com CEI, uma vez que, desde o início do ano que tinha um aluno nestas condições e, ainda durante o primeiro período, outros dois alunos foram incluídos na minha TR. No início do ano, assim que tive conhecimento de que ia ter um aluno com

deficiências a nível cognitivo na turma, fiquei um pouco constrangido pois nunca tinha tido contacto direto com ninguém na mesma situação e não sabia com que tipo de aluno me iria deparar. Porém, todas estas inquietações se desvaneceram quando conheci o aluno. Apesar das suas debilidades a nível intelectual, este apresentou, durante todo o ano, um comportamento irrepreensível, uma constante vontade em participar nas aulas e um empenho notável. Como referi anteriormente, durante o primeiro período foram incluídos na turma mais dois alunos com CEI. Esta decisão partiu da direção da escola, que achou que seria benéfico para os alunos estarem juntos na mesma turma, uma vez que noutras disciplinas também pertencem ao mesmo grupo. Contudo, esta situação deixou-me um pouco desorientado pois não conhecia os alunos, tive de retificar alguns planeamentos e levou-me a pensar em estratégias para incluir mais dois alunos na turma.

*“Na terça-feira, mal cheguei à escola, recebi a notícia de que vou ter mais dois alunos na minha turma. São alunos com CEI, ou seja, EF é a única disciplina que têm com a turma. Confesso que fiquei admirado com esta situação pois já tinha 26 alunos na minha turma e agora vou passar a ter 28. Como é natural, surgiram logo imensas perguntas na minha cabeça – Como é que vou organizar uma aula para 28 alunos privilegiando sempre a atividade motora? Como é que vou avaliar dois alunos que apenas foram incluídos na turma a mais de metade do primeiro período? Sendo alunos com CEI, conseguirão realizar todas as atividades com a restante turma ou terei de construir exercícios específicos?...”*

(Diário de bordo 11, semana de 9 a 13 de novembro)

Dado que os alunos apresentavam deficiências a nível da funcionalidade mental, os três possuíam adaptações curriculares para a disciplina. Enquanto que os alunos com NEE têm direito em usufruir de um professor de apoio de educação física de modo a integrarem a turma, os alunos CEI não, pois a legislação não permite. Segundo o DSM-IV (1994, cit. por Santos & Morato, 2002, p. 27), a deficiência mental “é caracterizada por um funcionamento

intelectual significativamente abaixo da média associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, autonomia, actividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e trabalho”. Assim, estes foram integrados na turma ficando eu responsável por promover a sua inclusão, uma vez que esta era a única disciplina que os alunos frequentavam juntamente com os colegas.

De modo a compreender melhor as suas dificuldades, fiz questão de solicitar à professora de ensino especial o Projeto Educativo Individual (PEI) de cada um dos alunos. Centrando-me essencialmente no que à EF dizia respeito, percebi que os alunos não apresentavam qualquer indisponibilidade motora apesar de, a nível cognitivo, apresentarem algumas dificuldades na compreensão de determinadas tarefas. Paralelamente, um dos alunos sentia dificuldades ao nível da linguagem, revelando alguma resistência à verbalização com os pares e com o professor. Block e Shriver (2007) referem que após os alunos com PEI serem avaliados e estarem estabelecidos os objetivos instrucionais a curto e a longo prazo, é necessário perceber se estes conseguem corresponder aos objetivos do currículo geral. Desta forma, e após conversar com a professora de ensino especial e analisar os PEI de cada aluno, percebi que os alunos poderiam integrar todas as atividades da turma sem nenhuma restrição, sendo necessária apenas uma explicação mais simples de cada uma das tarefas, de modo a facilitar a compreensão. Paralelamente, também a avaliação destes alunos era distinta, sendo efetuada através de uma escala qualitativa. Neste aspeto, em muito contribuiu a ajuda da PC, que expressou sempre a sua opinião e assumiu um papel preponderante na atribuição das notas a estes alunos.

À medida que o ano avançou e fui conhecendo melhor cada um destes alunos, também me apercebi que os três tinham personalidades bastante distintas. Assim, tive de adequar a forma de me relacionar à personalidade de cada um (com os restantes alunos aconteceu o mesmo, mas não de forma tão particular). Enquanto que o Francisco<sup>1</sup> sempre mostrou um grande à-vontade

---

<sup>1</sup> Nome Fictício

com o exercício físico e era sempre dos primeiros a chegar à aula e com uma energia inesgotável, o António<sup>2</sup> e o Miguel<sup>3</sup> tiveram sempre uma postura mais relutante no que diz respeito à EF. Desta forma, apesar de ter procurado sempre promover o gosto pela EF em todos, fi-lo de forma mais vigorosa com António e o Miguel. Paralelamente, estes eram também os alunos com maiores dificuldades ao nível da comunicação pelo que, no início do ano, havia uma relação de maior distanciamento. A minha postura inicial passou por ganhar a confiança destes alunos para conseguir fazer com que passassem a gostar de EF e participassem em todas as aulas. Este foi um trabalho feito de forma progressiva e inicialmente pouco dirigido para as componentes técnicas e táticas de cada exercício.

Numa fase inicial, o meu objetivo foi promover nestes alunos um maior gosto pelo desporto e procurar incluí-los na turma da melhor forma. Para isto, fui conversando também com os restantes alunos da turma para os sensibilizar para a importância que cada um representava neste capítulo. A respeito disto, Correia (2003, pp. 15-16) refere que “é necessário que se crie uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiência enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade”. E, na minha opinião, o professor desempenha um papel determinante.

*“O dia de quarta-feira iniciou com algo que me deixou bastante contente. Antes da aula da minha turma residente, encontrei, no corredor, dois dos meus alunos com CEI e perguntei-lhes, como é habitual sempre que encontro algum aluno no corredor, se iam fazer aula. Qual não foi o meu espanto quando o Miguel, que curiosamente é o aluno mais reservado da turma, respondeu prontamente que não. Questionei-o acerca da razão, ao qual ele respondeu, com um sorriso de orelha a orelha, que estava a brincar e que ia fazer aula sim. Este pequeno gesto acabou por fazer o meu dia. O Miguel é um aluno*

---

<sup>2</sup> Nome Fictício

<sup>3</sup> Nome Fictício

*que, quando integrou a turma, não falava com nenhum colega (nem comigo sequer) e, neste dia, ter feito uma piada e entrar numa brincadeira é, para mim, um grande feito pois sinto que, aos poucos, começo a ganhar a confiança dele e isso tem tido repercussões positivas no seu desempenho nas aulas. A sua integração, bem como a dos outros dois alunos com CEI, está a decorrer da melhor forma e todos os outros alunos da turma têm tido uma excelente atitude para que eles se sintam incluídos.”*

(Diário de bordo 17, semana de 5 a 8 de maio)

O facto de ter estes três alunos na minha TR motivou também a minha curiosidade pela inclusão nas aulas de EF. Neste sentido, decidi realizar o meu estudo de investigação acerca desta temática. Uma vez que a inclusão deve ser um processo importante não só para os alunos com deficiência mas também para os professores e para os alunos sem deficiência, decidi estudar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão nas aulas de EF. Este trabalho permitiu-me perceber o modo como a turma encarava a inclusão dos alunos com CEI, com que tipo de crenças se relacionavam as suas atitudes e se a minha postura tinha alguma influência nos seus comportamentos inclusivos. O tema será desenvolvido no capítulo 4.3.1.

#### 4.1.4.3. Há um modelo de ensino ideal?

De modo a alcançar sucesso no processo de E/A e para promover a aprendizagem nos alunos, os professores de EF devem conhecer e utilizar diferentes modelos de ensino nas suas aulas (Metzler, 2011). Rink (2001, cit. por Mesquita & Graça, 2011, p. 46) acrescenta dizendo que “não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem”.

Para Mesquita e Graça (2011, pp. 45-46), “entre modelos de instrução mais centrados na direcção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”. Desta forma, na minha prática pedagógica

optei por aplicar mais do que um modelo de ensino, nas diferentes UD. Como referem Graça e Mesquita (2013, p. 12), “os modelos aparecem, deste modo, como um avanço em coerência e intencionalidade relativamente às ideias mais fragmentárias de estratégias, procedimentos e habilidades de ensino; como um aprofundamento e uma flexibilização relativamente à ideia mais casuística ou mais estereotipada de método; e, finalmente, como uma mudança de escala relativamente à ideia mais circunscrita e parcelar de estilo de ensino”.

O meu objetivo passou sempre por adequar o modelo utilizado ao contexto da turma, às condicionantes do espaço e à modalidade em questão. Assim, ao longo do ano adotei estratégias de modelos instrucionais distintos, podendo desta forma afirmar que, grande parte das vezes, adotei um modelo *híbrido*, fazendo uma junção das melhores valências de cada um, na tentativa de melhorar o processo de E/A.

No início do ano, considerando que desconhecia a turma, não tinha experiência em lecionar aulas sozinho e todo o meio envolvente era desconhecido, decidi começar por adotar o uso do Modelo de Instrução Direta (MID), mesmo não sendo na sua plenitude pois, como já referi anteriormente, tentei sempre fazer uma junção do melhor de cada modelo. O MID centra no professor a tomada de quase todas as decisões do processo de E/A (Mesquita & Graça, 2011). Os autores continuam dizendo que o professor deve explicar detalhadamente as regras, criar rotinas de gestão, promover nos alunos um sentido de responsabilidade e compromisso e utilizar o tempo de aula de forma eficaz.

Assim, inicialmente a gestão das aulas era totalmente realizada por mim, onde explicitava os exercícios e os alunos executavam, sempre sob a minha orientação e controlo. Este tipo de orientação pedagógica permitiu-me exercer um maior controlo da turma, na medida em que consegui evitar mais facilmente possíveis conflitos. Porém, não havia muito espaço para a aprendizagem cooperativa e para a criatividade pois “o ambiente de aprendizagem era do tipo *empresarial* e orientado para a tarefa” (Arends, 2008, p. 289). O mesmo autor refere ainda que a instrução direta tem como objetivos essenciais o domínio de competências por parte dos alunos e a aquisição de conhecimentos de forma



gradual. Apesar de ser um modelo centrado no professor, este exige que sejam sempre privilegiados fatores como a prática motora ativa e intensa por parte do aluno, explicações detalhadas e progressões das situações de ensino (Rosenshine, 1983, cit. por Mesquita & Graça, 2011). Desta forma, optei por utilizar este modelo essencialmente nas modalidades individuais. Esta escolha prendeu-se com o facto de serem modalidades com muitas habilidades fechadas e onde o sucesso do aluno depende quase exclusivamente de si. Assim, e sendo eu a orientar a dinâmica das aulas, tentei promover nos alunos uma exercitação constante, conseguindo acompanhar o processo evolutivo de todos de uma forma mais eficaz.

No entanto, e principalmente nas modalidades coletivas, decidi adotar um modelo *híbrido*, entre o MID e o modelo de ensino de jogos para a compreensão – *Teaching games for understanding* (TGfU). Esta decisão partiu do facto de serem modalidades onde há jogo e onde, na minha opinião, é importante que os alunos aprendam quer os conteúdos técnicos, quer os conteúdos táticos de todas as modalidades. Como afirmam Graça e Mesquita (2013, p. 18) “o contexto de jogo e o significado das ações, os *porquês*, têm precedência sobre a técnica, justificam a sua oportunidade e adequação”. Desta forma, o TGfU pode ser interpretado como sendo um modelo que promove para além da aquisição de habilidades técnicas, a compreensão do jogo por parte do aluno, através da racionalidade tática.

Durante o planeamento das aulas, tive um especial cuidado em relação aos aspetos referidos anteriormente. Assim, preocupei-me em preparar situações de aprendizagem que fossem de encontro aos objetivos propostos e trabalhassem, simultaneamente, aspetos técnicos e táticos. Estes pressupunham a tomada de decisão dos alunos, num contexto semelhante ao jogo. Paralelamente, e porque sou da opinião de que são dois modelos com aspetos bastante semelhantes, posso afirmar que apliquei também o modelo de competência nos jogos de invasão. Bunker e Thorpe (1982, cit. por Graça et al., 2013, p. 166) corroboram, dizendo que “o modelo de competência nos jogos de invasão apresenta um conjunto de pontos comuns com o modelo de ensino de jogos para a compreensão”. Este modelo baseia-se na articulação

entre as formas básicas de jogo, formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo. As formas básicas de jogo, são versões alteradas do jogo formal de acordo com o nível de jogo dos alunos (e.g. 3x3 na UD de basquetebol). As formas parciais de jogo, por sua vez, dão ênfase à simplificação do jogo, através do benefício do ataque ou da defesa (e.g. 3x2 na UD de futebol/futsal). As tarefas baseadas no jogo restringem as possibilidades de escolha, ou tornam-nas óbvias, de maneira a enfatizar certo movimento que pode ocorrer no contexto de jogo (e.g. 2x2 + apoios na UD de futebol/futsal) (Graça & Mesquita, 2011).

Assim, posso afirmar que nos jogos desportivos coletivos privilegiei muitas vezes o contexto do jogo e a competição. Como afirma Marques (2004, p. 76) não faz sentido “pensar o desporto da criança excluindo deste a competição. E ainda que o fizesse não o poderíamos fazer. A competição é a essência do desporto, sem a qual este próprio deixa de o ser, de existir”. Desta forma, a escolha de situações analíticas ocorreu essencialmente na parte inicial da aula e no início das UD. Este tipo de trabalho serviu essencialmente para trabalhar os conteúdos técnicos mais exigentes de forma mais isolada e como forma de ativação geral, no início de cada aula. Apesar de este ser um modelo onde podemos privilegiar uma abordagem do topo para a base, nas minhas aulas adotei sempre uma abordagem da base para o topo por considerar que era a que melhor se adaptava à turma, devido às lacunas técnicas demonstradas.

Na modalidade de basquetebol, tomei a decisão de aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED). O MED promove um cunho afetivo e social às aprendizagens (Siedentop, 1987, cit. por Mesquita & Graça, 2011). Após ter tido a experiência de vivenciar o modelo enquanto aluno, estava curioso por experimentá-lo na minha TR, sendo eu o professor. Mesquita e Graça (2011, p. 59) referem que o MED “comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêem nos objectivos da reforma educativa da Educação Física actual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar uma pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta”.

A escolha da modalidade para aplicar o MED baseou-se no facto de esta ser lecionada no segundo período, onde já conhecia melhor os alunos, todas as aulas da UD serem na mesma instalação e ser uma modalidade para a qual há material suficiente para que a turma seja dividida em 4 equipas, ficando cada uma a trabalhar em campos e tabelas distintas. Neste sentido, Siedentop e Tannehill (2000) defendem que para o planeamento da educação desportiva é necessário ter em conta a modalidade, o envolvimento dos alunos, o material necessário e estratégias de festividade.

Siedentop (1994) reporta seis características essenciais do MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante. Porém, durante a minha experiência na aplicação deste modelo senti algumas dificuldades em conseguir cumprir com todas estas especificidades de forma integral. Apesar de o MED privilegiar a competição e o contexto de jogo, por vezes tive de recorrer a exercícios mais analíticos. Esta escolha relacionou-se com o facto de grande parte dos alunos apresentarem enormes lacunas na realização das habilidades e com o pouco tempo de algumas aulas, principalmente as de 50 minutos, para que os alunos exercitassem as habilidades um número de vezes considerável em contexto de jogo.

Finalizada a AD, expliquei aos alunos em que bases se sustenta o MED, quais os objetivos do mesmo e os pressupostos essenciais para que este se desenvolva da melhor forma. Posteriormente, realizei a divisão das equipas e escolhi os capitães. O MED pressupõe que os capitães sejam líderes e tenham responsabilidade mas, apesar de estes terem sido escolhidos tendo em conta a minha opinião acerca deles em cada um desses pontos, o que é certo é que alguns não foram cumpridores dessas tarefas e/ou não as cumpriram atempadamente (e.g. enviarem por *e-mail* a ficha com o nome, cor, elementos e grito de cada equipa).

Uma vez que este é um modelo que pretende atribuir uma maior autonomia aos alunos, só é possível ser colocado em prática caso estes também estejam disponíveis a colaborar com o professor e se comprometam com o modelo. Paralelamente, é crucial a postura de cada um perante o

trabalho de cooperação e entreajuda. Apesar de neste aspeto não me ter deparado com grandes problemas durante os exercícios das várias aulas, por vezes verificava que no momento da competição estas características eram colocadas um pouco de lado e alguns alunos apenas se preocupavam em vencer o jogo. Daí, surgiu a necessidade de, em certas ocasiões, pontuar aspetos qualitativos ao invés do resultado dos jogos. Porém, e mesmo assim, alguns alunos persistiam em preocupar-se mais, por exemplo, com o cesto convertido do que com o aspeto que estava a ser contabilizado naquele exercício. Como referem Rosado e Ferreira (2011, p. 188), “o desporto pode ser ensinado de modo construtivo, num ambiente de confiança, de interdependência e de resolução construtiva de conflito”. Os mesmos autores salientam ainda que devem ser controlados os potenciais efeitos negativos do “querer ganhar” e promovidos o *fair-play*, o valor do trabalho em equipa, o esforço e a preocupação com os outros. Partindo deste ponto de vista, posso afirmar que as fichas de bonificação, apesar de me terem feito gastar algum tempo de aula, foram um fator que me auxiliou bastante neste premissa. Aliás, fiz questão de, no início da UD, dar a conhecer aos alunos os aspetos contemplados nas referidas fichas para que estes tivessem conhecimento de todos os conteúdos.

Assim, é necessário que o professor tenha um grande controlo sobre a turma e que os alunos tenham maturidade suficiente para que lhes seja concedida a autonomia desejável. Contudo, verifiquei que na minha turma nem todos os alunos possuíam essa maturidade, o que levou a que, por vezes, enquanto eu explicava aos estatísticos e/ou aos árbitros as tarefas que iam desempenhar, alguns dos restantes alunos estivessem a ter comportamentos desviantes e desadequados. Desta forma, optei, sempre que possível, por colocar alunos que não estivessem a fazer aula a realizar esta tarefa pois podia explicar-lhes o que pretendia enquanto que os restantes estavam a realizar o exercício anterior.

O facto de ter um reduzido número de aulas na unidade didática foi também uma condicionante. Desta forma, optei por realizar o evento culminante na última aula do período devido ao *roulement* de instalações e

para não perder mais aulas de outras UD que também foram curtas. Porém, verifiquei que esta estratégia não teve o efeito desejado pois, como se constatou, por ser realizado na última aula do período, alguns alunos não demonstraram o empenho e dedicação adequados uma vez que encararam a aula como sendo a habitual “última aula do período” onde não estavam acostumados a ter uma participação tão ativa. A distância temporal entre as aulas de basquetebol e o evento culminante, parece-me ter sido um ponto crucial para que este não tivesse o sucesso pretendido. O espírito de competição entre equipas já não era o mesmo e alguns alunos já não se lembravam sequer da classificação. Paralelamente, o facto de a turma nunca ter tido qualquer tipo de contacto com este modelo instrucional, foi propiciador da falta de conhecimento do mesmo e dos seus pressupostos. No entanto, os alunos mostraram o seu contentamento com o facto de ter entregue diplomas individuais e prémios a todas as equipas.

*“Penso que a construção e atribuição dos prémios revelou aos alunos que me preocupo com eles e com a preparação das aulas, não descurando qualquer pormenor. A meu ver, a relação professor-aluno é cimentada também nestes pequenos pormenores e sem dúvida que, de uma forma ou de outra, deixamos uma marca em cada um deles.”*

(Diário de bordo 27, semana de 14 a 18 de março)

Após ter aplicado o modelo consigo encontrar aspetos positivos e negativos. Por vezes, tenho noção de que me preocupava tanto com as questões organizativas e logísticas, que não tinha tempo para observar todos os alunos corretamente e emitir *feedbacks* atempadamente. Sem dúvida que um dos pontos fortes é a constituição das equipas e a organização que isso proporciona nas aulas. Desta forma, a divisão da turma em equipas permitiu que os alunos com maior facilidade em executar os exercícios propostos fossem capazes de ajudar e servir de referência para os alunos com mais dificuldades. Como referem Graça e Mesquita (2013, p. 10), “um desporto mais inclusivo será necessariamente um desporto mais plural e mais diferenciado,

onde cada um, segundo as suas possibilidades e os seus interesses, poderá encontrar parceiros compatíveis para viabilizar a prática que lhe é mais conveniente”.

Em suma, e respondendo ao título deste capítulo, acredito que não há um modelo de ensino ideal. Neste sentido, cabe ao professor escolher as estratégias de cada modelo que melhor se adaptam à sua turma e preservar sempre um processo de E/A onde os alunos sejam o principal foco e tenham oportunidade de evoluir não só nos aspetos técnico-táticos, mas também ao nível das relações pessoais. Durante o meu EP, tentei sempre descobrir os pontos fortes dos vários modelos referidos e colocá-los em prática no sentido de melhorar a prática pedagógica.

*“Nestas aulas, irei colocar os alunos com mais capacidades a trabalhar com os alunos com mais dificuldades, responsabilizando-os por se auto-ajudarem para ambos evoluírem. Tenho verificado que este tipo de trabalho pode ser bastante benéfico numa modalidade com conteúdos tão específicos como é o voleibol, onde é imprescindível que os alunos dominem as habilidades mais básicas para que haja jogo. (...) Neste sentido, constatei também que os alunos ficaram agradados com esta organização da aula e com a divisão por grupos pois eles próprios se aperceberam que o objetivo era que se auxiliassem mutuamente para que todos alcançassem o sucesso enquanto equipa.”*

(Diário de bordo 30, semana de 18 a 22 de abril)

#### 4.1.4.4. Estratégias instrucionais: as palavras-chave, a demonstração, o *feedback* e o questionamento

Rosado e Mesquita (2011, p. 70) referem que o processo de transmissão de informação “é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”. Para os mesmos autores, no contexto de ensino entendemos o processo de transmissão de informação como “instrução” que, segundo Siedentop (1991), engloba os comportamentos de ensino do professor para transmitir informação relacionada com os objetivos e conteúdos do ensino.

Este foi um capítulo que se revelou complexo e promoveu bastantes momentos de análise e reflexão da prática pedagógica ao longo do EP. Sendo a instrução um dos fatores cruciais na lecionação das aulas, tentei sempre ser o mais eficaz possível e, para isso, recorri a diferentes estratégias e em diferentes momentos. As estratégias instrucionais referem-se a um conjunto de operações que visam promover resultados de aprendizagem, envolvendo os alunos nos conteúdos da aula (Metzler, 2000). Desta forma, estas desempenham um papel preponderante no processo de E/A.

Para Rosado e Mesquita (2011, p. 73), “não importa apenas que o aluno ou atleta esteja atento e receba a informação em boas condições; não importa, também, unicamente, que compreenda a informação e a retenha; é preciso que a aceite, que seja persuadido, que adira afectivamente às actividades propostas”. Por isto, durante o ano tentei sempre otimizar a minha instrução de forma a conduzir os alunos a aderirem às tarefas e que não as realizassem só porque o professor pedia.

Siedentop (1991) refere ainda que nas situações de instrução, a informação é emitida em três momentos: (1) antes da prática, onde estão incluídas a apresentação das tarefas, a explicação e a demonstração; (2) durante a prática, onde recorremos à emissão de feedbacks e (3) após a prática, onde é analisada a prática desenvolvida.

Inicialmente, a minha instrução caracterizava-se por ser demorada, com explicações longas e com alguma repetição de ideias. Isto acontecia pois a minha principal intenção era fazer que os alunos percebessem a organização, os objetivos de cada exercício e de que forma estes podiam ser transpostos para o contexto de jogo. Progressivamente, consegui tornar a minha instrução mais sucinta, mas nunca descurando os objetivos.

Rink (2014) apresenta cinco questões essenciais para a apresentação da tarefa: (1) obter a atenção dos alunos; (2) sequenciar o conteúdo e organizar a tarefa; (3) apresentar uma comunicação clara; (4) escolher um método para comunicar; (5) seleccionar palavras-chave. Neste sentido, uma das estratégias utilizadas para tornar a instrução mais curta, foi precisamente o recurso a palavras-chave. Desta forma, na preparação das aulas, muitas vezes

preparei as referidas palavras-chave para que na aula as utilizasse nos momentos adequados. Assim, em vez de perder tempo com frases longas na apresentação das tarefas, recorri a vocábulos mais curtos e de fácil compreensão (e.g. “Primeiro passo – passo de gigante”; “Segundo passo – passo de anão” no lançamento na passada em Basquetebol). Paralelamente, ao longo do ano apercebi-me de que a demonstração era uma excelente estratégia de apresentação das tarefas.

*“O tempo de instrução foi elevado, o que acabou por condicionar o tempo de prática dos alunos. Assim, creio que posso melhorar este aspeto, recorrendo mais vezes ao uso de palavras-chave e sendo mais direto nas minhas intervenções.”*

(Diário de bordo 18, semana de 12 a 15 de janeiro)

Werner e Rink (1987, cit. por Rosado e Mesquita, 2011, p. 80) “defendem que os professores mais eficazes são claros na apresentação das tarefas, recorrem a demonstrações regulares, emitem palavras-chave apropriadas no que se refere ao número, à qualidade, e à validade face à especificidade do conteúdo em questão”. Para além do recurso à instrução verbal, comecei também a utilizar a demonstração. Como refere Mendes (2004, p. 101) “a demonstração e a instrução têm funções complementares e são particularmente relevantes nas fases iniciais de aprendizagem iniciais na condução do sujeito para níveis de desempenho superiores”. Desta forma, tentava sempre alinhar os alunos na lateral do campo, para que todos conseguissem visualizar o movimento, e realizava a demonstração do exercício. De referir que esta foi realizada umas vezes por mim, outras vezes por alunos que eu considerava que estavam em condições para a fazerem com sucesso.

*“Tendo em conta que um dos alunos da minha turma é jogador federado de basquetebol, fiz questão que fosse ele a exemplificar os exercícios, sempre que necessário. Para além de a demonstração ser um*



*excelente método de instrução, ao fazer com que seja um aluno a exemplificar, estou ainda a fomentar aspetos como a responsabilidade. Concomitantemente, enquanto o aluno demonstra, consigo chamar à atenção de certos aspetos importantes ao longo da realização do movimento, através do recurso a palavras-chave.”*

(Diário de bordo 17, semana de 5 a 8 de janeiro)

*“(...) optei por colocar um dos alunos com mais capacidades a demonstrar, enquanto que explicava os movimentos e referia as componentes críticas mais importantes em cada um.”*

(Diário de bordo 22, semana de 11 a 12 de fevereiro)

Rosado e Mesquita (2011, p. 98), referem que o facto de ser um aluno a demonstrar “liberta o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal.” Os mesmos autores referem, no entanto, que “com alguma frequência, deverá ser o professor a fazer a demonstração, já que isso pode contribuir para criar uma imagem mais positiva de si e da atividade desportiva em causa”. Assim, nas modalidades em que me sentia mais à vontade para demonstrar, optava por ser eu a fazê-lo, naquelas onde sentia mais dificuldades, optava por escolher alunos que sabia que era capazes de realizar os movimentos facilmente (e.g. em Basquetebol e Ginástica tinha atletas federados na turma e optei por escolhê-los para demonstrar). Contudo, noutras modalidades optei ainda por escolher outros para demonstrarem pois deve evitar-se investir sempre no mesmo alunos para essa tarefa (Rosado & Mesquita, 2011).

*“Nesta aula decidi demonstrar, também eu, os exercícios de maior dificuldade. Assim, pude parar os movimentos nas partes mais relevantes para chamar à atenção de componentes essenciais para o sucesso dos alunos.”*

(Diário de bordo 17, semana de 5 a 8 de janeiro)

Nas modalidades coletivas, por vezes recorri também ao uso de desenhos para explicar as ações táticas. Com esta estratégia, apercebi-me de

que os alunos compreendiam mais facilmente os movimentos e tinham mais facilidade em reproduzi-los em campo. Paralelamente, recorri também ao uso de “*skill cards*” em modalidades individuais como a ginástica, por exemplo. Nestas folhas estavam contemplados os desenhos e os objetivos de cada elemento, e os alunos tinham total acesso para recorrer a elas sempre que necessário pois eram colocadas junto de cada estação.

Após serem explícitas as tarefas, e aquando da realização das mesmas, para melhorar o desempenho dos alunos, emitia informações acerca da forma como estavam a ser desempenhadas (Rosado & Mesquita, 2011). Januário (1996, p. 116) refere que “o *feedback* é definido pelo comportamento de ensino que consiste na reacção do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez”.

O conceito informativo do *feedback* é classificado em duas categorias, sendo elas o conhecimento de performance e o conhecimento do resultado. O conhecimento de performance remete-nos para a informação centrada na execução dos movimentos, ou seja, para o processo, o conhecimento do resultado refere-se à informação relativa ao resultado pretendido através da execução (Arnold, 1981, cit. por Rosado & Mesquita, 2011). Com efeito, durante a minha prática pedagógica utilizei mais vezes o *feedback* com conhecimento de performance pois preocupei-me com a execução dos movimentos de forma correta e tentei fazer com que os alunos percebessem que me preocupava com a qualidade demonstrada na realização das tarefas.

No capítulo do *feedback*, inicialmente centrei-me em demasia na emissão de *feedback* positivo. Apesar de este se revelar importante no processo de E/A na medida em que promove um clima positivo de aprendizagem, a repetição sistemática do mesmo tipo de *feedback* positivo faz perder o seu efeito motivador (Rosado & Mesquita, 2011). Assim, ao longo do ano fui corrigindo este comportamento e tentei reduzir o número de *feedbacks* positivos para que o efeito não fosse perdido e não fosse encarado como algo que dizia simplesmente para “ficar bem”.

Uma outra dificuldade com que me deparei foi o fecho do ciclo de *feedback*. Piéron e Delmelle (1982, cit. por Rosado e Mesquita, 2011, p. 82) identificaram a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um *feedback* pedagógico: “observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); *feedback* pedagógico informativo; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo *feedback* pedagógico”. Graças aos conselhos da PC apercebi-me de que, por vezes, não estava a cumprir com esta sequência e não estava a conseguir observar em todos os alunos a realização da nova tentativa após o *feedback* e a emissão de um novo *feedback* pedagógico.

Como referem Rosado e Mesquita (2011, p. 90) “parece ser necessário procurar intervir equilibradamente sobre a totalidade dos alunos, procurando igualmente perceber o efeito de correcções anteriores sobre as novas execuções”. Numa turma com 29 alunos, esta dificuldade era acrescida pois era complicado acompanhar os progressos de todos os alunos individualmente. Assim, em certos casos optei por emitir *feedback* coletivo pois como referem os mesmos autores, “se os níveis de prática são muito idênticos, se são frequentes erros comuns de execução, os *feedbacks* podem ser dirigidos a um grupo ou a toda a classe”.

Segundo Hoffman (1983, cit. por Rosado & Mesquita, 2011) o *feedback* envolve duas fases distintas, uma fase de diagnóstico e outra de prescrição. A fase de diagnóstico “consiste na identificação do erro, na reflexão sobre a sua natureza e importância e na identificação das suas causas” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 84). A prescrição do *feedback* é dificultada quando o professor não consegue identificar os erros dos alunos ou não interpreta o seu significado (Hoffman, 1977, cit. por Rosado e Mesquita, 2011). Neste sentido, sendo o *feedback* tão representativo para o processo de E/A, desenvolvi ao longo do ano a minha capacidade de identificação dos erros e possíveis respostas para os corrigir. Fiz ainda pesquisa, principalmente nas modalidades onde o domínio do conteúdo não era tão grande, de modo a potenciar a minha

capacidade de emissão de *feedback*. No mesmo sentido, na modalidade na qual me senti mais à vontade (Futsal/Futebol), tive de adaptar os *feedbacks* a utilizar ao contexto escolar, de forma a não utilizar termos demasiado complexos e mais relacionados com o treino desportivo.

Aliado ao feedback, recorri por diversas vezes ao questionamento. O questionamento é a chave para a compreensão (Harvey & Goudvis, 2000, cit. por Rosado & Mesquita, 2011). Vacca (2006, cit. por Rosado & Mesquita, 2011) refere ainda que este apresenta imensas vantagens como verificar o grau de conhecimento dos alunos acerca da informação transmitida, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, controlar a organização da aula e melhorar a interação entre professor e aluno, a motivação e o clima de aula.

No início de grande parte das aulas, tentei promover momentos para questionar os alunos acerca dos conteúdos ensinados na aula anterior. Com esta estratégia, procurei construir um encadeamento lógico entre matérias e fazer com que os alunos percebessem a sequência.

Com o recurso ao questionamento, consegui verificar se os alunos tinham percebido os objetivos de cada exercício e quais os conteúdos que estavam a ser trabalhados. Paralelamente, esta estratégia serviu ainda para fazer uma espécie de avaliação da minha capacidade instrucional enquanto professor, na medida em que percebia qual tinha sido o entendimento que os alunos tinham feito acerca da minha explicação. Como referem Rosado e Mesquita (2011, p. 102) o questionamento “pode ser um instrumento de avaliação não só dos alunos mas do próprio ensino, do professor e dos contextos em que se inserem, servindo para concretizar aspectos decisivos da avaliação”.

A minha intervenção passou sempre por fazer com que os alunos percebessem o problema e tentassem, autonomamente, encontrar a solução. Assim, penso ter conseguido promover o crescimento pessoal dos alunos, a melhoria do trabalho em grupo, uma vez que o questionamento permite problematizar as situações e os contextos e comprometer cognitivamente e afetivamente os alunos nas aprendizagens (Rosado & Mesquita, 2011).

Na parte final das aulas, o questionamento foi também uma constante. Com isto, pretendi realizar um breve resumo da aula, promovendo nos alunos a recapitulação dos conteúdos e objetivos da aula e consequente revisão de matérias de aulas anteriores, tentando, tal como no início da sessão, fazer um encadeamento.

Em suma, durante o EP apercebi-me de que o professor deve utilizar nas suas aulas um vasto conjunto de estratégias instrucionais. Deste modo, deve variar a sua utilização e perceber quais se adaptam melhor à turma e ao contexto, de forma a promover o processo de E/A. Deve ainda ser feita uma preparação cuidada destas estratégias para que se evite a ocorrência de potenciais erros.

#### 4.1.4.5. O “Plano B”

Bento (1987) remete-nos para a ideia de que o planeamento não necessita de fazer uma previsão completa de toda a atuação didática. Refere ainda que, neste, podem ser propostas alternativas e a não concretização de determinada tarefa não significa necessariamente que o professor a ignorou (p. 17).

Durante a minha prática pedagógica, houve momentos em que a minha capacidade de adaptação e, até, de improvisação foram colocadas à prova. Sendo a nossa disciplina tão abrangente no que diz respeito a variantes que condicionam a prática (condições climatéricas, condições materiais, condições espaciais, entre outras), considero que é essencial que o professor esteja preparado para agir rapidamente em qualquer ocasião. Contudo, há situações que o professor pode antecipar e ir para a aula já preparado para, caso necessário, adaptar o seu planeamento. Esta situação ocorreu comigo, essencialmente nas aulas de atletismo (corrida de resistência, corrida de velocidade e lançamento do peso). Uma vez que, previamente, sabia que estas eram modalidades onde o espaço privilegiado era o exterior, fiz questão de verificar a previsão meteorológica antes de todas as aulas e preparar a minha intervenção caso fosse necessário lecionar a aula no interior do pavilhão. Porém, por vezes também aconteceu o contrário desta situação. Ou seja, planeava a aula para o interior e, no dia, as condições permitiam que esta

fosse realizada no exterior. Desta forma, tive de ter em consideração as diferenças das condições espaciais, uma vez que o espaço exterior exige cuidados diferentes do pavilhão desportivo.

As trocas de instalação com outros professores do GEF foram também condicionantes para o planeamento. Mesmo sendo estas, maioritariamente, comunicadas previamente, houve momentos em que apenas foi solicitada a alteração no próprio dia. Neste sentido, vi-me forçado a alterar o que tinha planeado e adaptar e ajustar a aula ao novo espaço.

*“A quarta-feira começou com uma surpresa. Quando cheguei à escola, o núcleo de estágio do ISMAI pediu-me que alterasse o espaço que estava destinado à minha aula de andebol pois precisavam do pavilhão desportivo para realizarem tarefas para o seu estudo de investigação. Atendi ao pedido pois compreendi a situação e tinha o espaço exterior à minha disposição. Porém, vi-me obrigado a alterar o plano de aula uma vez que tinha contemplado exercícios que só poderiam ser realizados no pavilhão e, como não fui informado antecipadamente, tive de proceder a esta alteração apenas alguns minutos antes da aula. Sinto que esta alteração não foi benéfica pois devido ao constrangimento do campo (formal) e de não ter balizas móveis no exterior, o espaço foi excessivamente grande para o número de alunos presentes na aula, o que interferiu diretamente na qualidade, quer dos exercícios, quer do jogo.*

*Neste sentido, percebi a importância da capacidade de adaptação do professor de Educação Física a qualquer contexto e eventualidade que surja. Por outro lado, compreendi que é importante que, sempre que necessite de trocar de espaço com algum colega por alguma razão, devo fazê-lo com a devida antecedência de forma a que este não seja surpreendido, tal como eu fui.”*

(Diário de bordo 12, semana de 16 a 20 de novembro)

Apesar das alterações que por vezes foram necessárias, tentei sempre manter as componentes de cada exercício e não desvirtuar o objetivo dos

mesmos. Quando falo em adaptação por parte do professor, refiro-me exatamente a isto, à capacidade de alterar a estrutura da aula e/ou dos exercícios sem alterar os conteúdos e os objetivos. E, no decorrer do ano letivo, apercebi-me de que estas alterações são muito mais simples de serem feitas quando o professor, antecipadamente, pensa e reflete acerca de alternativas e soluções que vão de encontro ao “planeamento base”. Na minha opinião, a essência do planeamento, principalmente a nível *micro* (PA), está precisamente na capacidade que este apresenta para ser alterado sem colocar de parte os objetivos, quer do planeamento a nível *micro*, quer a nível *macro* (planeamento anual e UD). Desta forma, apesar de o professor no chamado “plano b” contemplar diferentes formas de realizar determinado exercício, os conteúdos, o objetivo e a sequência metodológica podem (e devem) ser mantidas.

*“Num dos exercícios, tive de alterar o esquema pois embora haja sinalizadores suficientes para o que tinha planeado, estes são repartidos com as restantes turmas que partilham o pavilhão e, como tal, não consegui reunir os que precisava. Apesar disto, consegui que os alunos alcançassem os objetivos propostos e a dinâmica do exercício não foi prejudicada.”*

(Diário de bordo 9, semana de 26 a 30 de outubro)

A respeito disto, Bento (2003, p. 102) menciona que “antes de entrar na aula, o professor tem já um projecto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objectivo geral e objectivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didácticas, sobre a direcção principal das ideias e procedimentos metodológicos”. Assim, considero que mais importante que o desenho específico de cada exercício, são este tipo de decisões que o professor deve ter em consideração sempre que tem de colocar em prática um plano alternativo.

#### 4.1.4.6. A reflexão promotora da evolução

Desde o primeiro ano deste ciclo de estudos que temos sido estimulados a ser professores reflexivos. “Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (Nóvoa, 2009, p. 6).

A reflexão, quando bem estruturada e fundamentada, é um excelente veículo para o desenvolvimento do professor. Ainda mais, quando falamos do professor iniciante, que está no processo de construção da sua identidade enquanto docente. A formação inicial de professores, deve promover nos EE, além da transmissão do conhecimento, uma constante atitude de reflexão crítica, levando o EE a questionar-se constantemente acerca dos conteúdos e métodos utilizados (Batista & Pereira, 2014).

No início do EP, encarava a reflexão, através dos diários de bordo, como sendo uma tarefa a cumprir, apesar de a fazer sempre com o objetivo de melhorar a minha prática pedagógica. Segundo Nóvoa (2009, p. 7) “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”. Porém, e agora que já tive oportunidade de reler alguns desses textos, a minha reflexão centrava-se demasiado na descrição do que correu bem e do que correu mal nas minhas aulas e possíveis soluções para colmatar esses erros. Apesar de considerar esta componente bastante importante na reflexão, não estava a conseguir pensar no “porquê” de aquilo ter ocorrido, limitava-me a arranjar soluções, quando estas poderiam nem ser necessárias se conseguisse antecipar determinadas situações. Como refere Alarcão (1996, p. 175), “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. E foi esta “atribuição de sentido” que, progressivamente, fui capaz de fazer. Creio ter conseguido ir mais além e não



me limitar a pensar apenas no “certo e errado”, mas sim na razão pela qual a aula decorreu de certa forma. Na minha opinião, o RE deve privilegiar a reflexão não só de toda a prática como também acerca das reflexões realizadas anteriormente.

Através dos diários de bordo, das reuniões de NE e até de conversas com outros professores, fui capaz de refletir acerca da minha prática. Quando falo em reflexão, não me refiro apenas a reflexões de carácter formal, pois acredito, e tal como aconteceu em certas ocasiões, que uma conversa com outro professor do GEF pode ser promotora de espírito crítico e pode conduzir-nos a refletir acerca da nossa prática. No entanto, foi nos momentos de escrita que tive oportunidade de confrontar a minha prática com a bibliografia existente, analisar, interpretar e encontrar soluções para os meus problemas. Formosinho (2001, cit. por Graça, 2004, p. 36) refere que a preparação do professor deve ser “uma prática acompanhada, reflectida, que permite desenvolver competências e atitudes de uma cultura profissional que valorize as dimensões intelectual, técnica, moral e relacional do perfil docente”. E, efetivamente, a prática reflexiva constante levou-me a momentos de investigação onde, para além de sustentar a minha atuação, pude desenvolver as dimensões referidas pelo autor.

É através da reflexão que o professor consegue corrigir os erros, arranjar estratégias para os superar e antecipar possíveis erros, pensando em formas de os evitar. Schön (1992, cit. por Alarcão, 1996) remete-nos para a ideia de que há 3 momentos cruciais de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. No primeiro caso, a reflexão é feita durante a própria ação, sem a interrompermos. No segundo caso, fazemos uma reflexão após a ação, tentando fazer uma retrospectiva e análise da mesma. O terceiro caso, é referido pelo autor como sendo o processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento. Este tipo de reflexão é que ajuda o professor a determinar a sua ação futura, a perceber os problemas e a procurar novas estratégias e soluções (pp 16-17). Na minha opinião, o professor pode considerar-se verdadeiramente reflexivo quando consegue alcançar estes três momentos de reflexão.

No meu caso, durante o EP fui sempre incentivado a manter uma prática reflexiva e uma postura crítica constantes e posso afirmar que, graças a isso, consegui evoluir imenso. À medida que o ano letivo ia avançando, tenho noção de que as minhas reflexões foram sendo cada vez mais diretivas e eficazes, tendo isso uma repercussão direta na minha forma de lecionar as aulas. Isto porque, muitas das vezes, como já tinha refletido acerca de determinada situação, quando ela ocorria novamente, sentia-me preparado para intervir prontamente e dar uma resposta adequada, não prejudicando o bom funcionamento da aula. Como afirma Bento (1987, p. 162), “a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exacta do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino”.

Desta forma, posso afirmar que a reflexão deve ser vista pelo professor como sendo um dos pontos-chave para o sucesso do processo de E/A, não só numa fase inicial da carreira, como durante todo o tempo de atividade. Batista e Pereira (2014, p. 87) corroboram esta afirmação, dizendo que a formação de professores deve “fornecer ferramentas para uma postura crítica, de reflexão, para que seja duradoura e não fique apenas circunscrita ao contexto da formação inicial”.

#### 4.1.4.7. A observar também se aprende

Segundo o regulamento do EP, o EE deve “observar aulas regidas pelo professor cooperante e pelos colegas estagiários” (Matos, 2014<sub>b</sub>, p. 7). Visto que, no nosso caso, a PC não lecionava nenhuma turma, fizemos observações aos colegas de estágio e a outros professores do GEF. Neste sentido e como quer eu, quer os meus colegas de NE, consideramos que a observação de aulas pode ser um excelente contributo para o desenvolvimento do EE, optamos por estar presentes em grande parte das aulas uns dos outros. Desta forma, tive oportunidade de estar presente em praticamente todas as aulas dos meus colegas, o que tornou a nossa experiência do EP ainda mais enriquecedora, uma vez que discutíamos com conhecimento de causa acerca

das aulas de cada um e isso permitiu a promoção de um espírito crítico e de investigação constantes, de forma a melhorar a prática de cada um.

Para a realização das observações, começamos por definir quais seriam os métodos a utilizar. Desta forma, optamos por utilizar os métodos sistemáticos de “registo de duração” e de “registo por intervalos” referidos por Sarmiento et al. (1993). O primeiro, diz respeito à medição do tempo de cada atividade traduzida. No segundo método, é observado o que se passa na aula em momentos intervalados de tempo (Sarmiento et al., 1993). De modo a especificar a observação, decidimos também definir as componentes específicas a observar. Assim, utilizamos a “análise do tempo de aula”, o “sistema de observação do comportamento do professor” e o “sistema de observação do comportamento do aluno” construídos por Piéron (1988, cit. por Sarmiento, et al. 1993).

Segundo os mesmos autores, a “análise do tempo de aula” tem como objetivo o estudo da utilização do tempo de aula e de como é feita a sua distribuição pelas várias atividades (p. 26). Por sua vez, o “sistema de observação do comportamento do professor” pretende estudar o comportamento do professor e traçar um perfil das características mais frequentes (p. 28). Por último, o “sistema de observação do comportamento do aluno” tem como objetivo estudar o comportamento dos alunos da turma, permitindo traçar, de igual forma, um perfil das características mais comuns/frequentes (p. 31). Como afirma Rink (2014, p. 318), “utilizar tipos e métodos de observação distintos permite observar diferentes tipos de informação”.

Sarmiento (2004) enaltece que a observação é um processo complexo, na medida em que esta proporciona diferentes pontos de vista entre observadores e contextos, conduzindo isto a diferentes perceções apesar de, no entanto, estas serem idênticas em grande parte das vezes (mas não totalmente iguais). De acordo com isto, houve momentos em que surgiram algumas dificuldades aquando das observações. Desde logo, tivemos de tomar conhecimento de cada uma das categorias a registar em cada observação, de forma a conseguirmos ser rápidos o suficiente para atribuir cada categoria ao

espaço temporal correspondente. Isto porque, e referenciando uma outra dificuldade, o tempo de registo entre categorias era de apenas cinco segundos, o que exigia uma rápida resposta ao comportamento observado. Por vezes, surgiam comportamentos distintos no mesmo intervalo de tempo, o que dificultava o processo de escolha. A consulta do cronómetro era constante para haver um maior rigor no controlo temporal dos registos e para isto, ao longo das várias observações, fomos dividindo tarefas de modo a facilitar e agilizar o processo. Esta distribuição de tarefas foi bastante benéfica e acredito que tenha tornado mais eficazes as nossas observações.

*“Por último, na aula do Jorge, realizamos a primeira observação do comportamento do professor. Este tipo de observação pretende estudar o comportamento do professor durante a aula, nas diferentes atividades. Reparti tarefas com a Margarida, nomeadamente a contabilização do tempo, a observação e o registo dos comportamentos para que fosse mais fácil para ambos.”*

(Diário de bordo 12, semana de 16 a 20 de novembro)

Tendo encarado o estágio como uma oportunidade única para desenvolver as minhas competências enquanto docente, posso afirmar que as observações foram uma componente essencial para o mesmo. Ao longo do ano, para além de ter melhorado as minhas capacidades enquanto observador, após a análise detalhada de cada observação realizada pelos meus colegas às minhas aulas, pude verificar que tipo de comportamentos eram mais frequentes nas diferentes componentes observadas. Isto representou um enorme contributo para retificar alguns aspetos da minha prática, tentando sempre melhorar o processo de E/A. Como refere Ferreira (2013), observar uma aula é olhar para nós mesmos e refletir sobre o que observamos é compreender o modo como estamos a ensinar os nossos alunos.

Também as observações que realizei aos meus colegas e a outros professores contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto docente. Isto porque, procurei sempre manter uma postura crítica e perceber a razão pela

qual eram evidenciados determinados comportamentos e qual seria a minha resposta perante eles. No seguimento disto, creio que as reuniões de NE representaram também um papel preponderante pois era nestas, essencialmente, que ocorriam discussões e reflexões onde partilhávamos ideias, opiniões e estratégias para resolver possíveis problemas constatados nas observações, fossem estas de carácter formal ou informal.

#### 4.1.5. Avaliação – Muito mais do que números

Para Bento (2003), a análise e a avaliação do ensino são, à semelhança da planificação e realização, tarefas centrais do professor. De acordo com Rink (1993) a avaliação é um método de recolha de informações que permitirão ao professor verificar a eficácia do processo de E/A. Desta forma, posso afirmar que o processo de avaliação é bastante mais complexo do que a atribuição de classificações aos alunos e fornece ao professor informações bastante importantes não só acerca dos alunos, como também acerca da sua própria atuação. Neste sentido, Bento (2003, p. 177) refere-se ao professor dizendo que “é ele o sujeito da análise e avaliação do seu ensino”.

Rink (2014) refere ainda que a avaliação é parte do processo instrucional, na sequência “planear – ensinar – avaliar”. Assim, o processo avaliativo pode ser considerado como sendo o culminar do processo de E/A e podemos dividir a avaliação em criterial e normativa. A avaliação criterial, é realizada tendo por referência um ou mais critérios e o professor avalia o aluno em função de “objetivos previamente definidos” (Pacheco, 1994, cit. por Gonçalves et al., 2010). Assim, posso afirmar que a avaliação criterial faz uma comparação entre o nível de desempenho do aluno e os critérios previamente estabelecidos. A avaliação normativa, é referente a uma avaliação tendo por base a norma, ou seja, há uma comparação do desempenho dos alunos, orientada por regras comuns e pretende manifestar as diferenças entre os mesmos (Pacheco, 1994, cit. por Gonçalves et al., 2010).

Na minha prática pedagógica, optei por realizar a avaliação criterial. Esta escolha relacionou-se com o facto de considerar mais justo avaliar os alunos considerando critérios do que considerando a norma. Assim, os alunos tinham de alcançar os objetivos propostos inicialmente e consegui evitar que houvesse

comparações entre eles que poderiam ser um fator de desmotivação para os que apresentavam mais dificuldades. Com este tipo de avaliação utilizado, fui capaz de observar cada aluno de forma individual e percebi quais eram as dificuldades que cada um apresentava pois sabia exatamente quais eram os critérios que este não conseguia cumprir com sucesso. Desta forma, mais importante do que saber quem estava acima do nível médio da turma e quem estava abaixo, com a utilização da avaliação criterial consegui avaliar de uma forma mais exata o desempenho de cada aluno tendo por referência os critérios elaborados por mim. Critérios estes, estabelecidos com base nos conteúdos ensinados nas aulas.

Porém, e contrapondo um pouco a minha opinião, por vezes dei por mim a comparar os alunos entre si, sempre que surgia alguma dúvida na classificação final de cada um. Ainda assim, acredito que a avaliação normativa deve ser evitada pois tal como afirma Janela (1998, cit. por Gonçalves et al., 2010, p. 43) “a avaliação normativa dá pouca informação acerca do que os alunos sabem ou podem fazer”.

Não foi tarefa fácil ter de atribuir um valor, pela primeira vez, aos alunos. Porque os alunos não são números e senti que estava a atribuir-lhes um rótulo como se de um objeto se tratasse.

*“Na sexta-feira, fiz a avaliação sumativa de Basquetebol da turma partilhada. Este foi o primeiro momento em que realizei este tipo de avaliação numa modalidade coletiva. Daí, senti algumas dificuldades por não estar acostumado. Por vezes, não sabia qual seria o melhor posicionamento no espaço para poder avaliar de modo a não atrapalhar o desempenho dos alunos e não influenciar a sua prática. Senti ainda dificuldades pois não queria cometer injustiças em nenhuma classificação.”*

(Diário de bordo 12, semana de 9 a 13 de novembro)

A avaliação é um processo que está sujeito, ainda, à interpretação pessoal de cada professor, na medida em que os professores possuem diferentes capacidades de observação e consequentes diferentes formas de

avaliar os conteúdos. Este é também um processo regido por normas estabelecidas pelo GEF ou pela escola. De acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pelo GEF da EC, a avaliação foi distribuída pelos 3 domínios defendidos por Rink (2014): Domínio Cognitivo (20%), Domínio Sócio-afetivo (30%) e Domínio Psicomotor (50%). Na minha TR, as classificações finais resultavam da soma dos três domínios, sendo depois convertida numa escala de 0 a 20 valores.

Definida a distribuição das percentagens para cada domínio, no início do ano fiz questão de informar os alunos acerca da mesma. Na minha opinião, os alunos devem ter conhecimento das formas e critérios de avaliação pois isso poderá contribuir para que haja um maior comprometimento para com a disciplina e para que possam orientar a sua aprendizagem. Atualmente é também obrigatória a clarificação dos critérios, tanto aos encarregados de educação, como aos alunos. Como referem Gonçalves et al. (2010, p. 17), “os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar disponíveis para que os alunos tenham acesso. Os parâmetros e critérios de avaliação devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. Ou seja, qualquer apreciação que se faça deve ter em conta os respectivos critérios, devendo os alunos ser capazes de perceber, sem problemas, a sua situação face às aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver”.

As avaliações realizadas incidiram na Avaliação Diagnóstica (AD), Avaliação Contínua (AC) e Avaliação Sumativa (AS). Os alunos realizaram ainda, no final de cada período, a sua autoavaliação. Com esta, pretendi descobrir a perceção dos alunos acerca das suas capacidades, conhecimentos e desenvolvimento ao longo das aulas e penso ter contribuído para uma melhor compreensão e reflexão dos alunos acerca das suas aprendizagens, promovendo desta forma uma aprendizagem mais significativa (Gonçalves et al., 2010). Como fiz questão de dizer, em todos os períodos, as classificações que cada aluno obteve nas várias modalidades, nunca se verificaram grandes diferenças entre as autoavaliações e a AS do final de cada período.

A AD, segundo Gonçalves et al. (2010, p. 47), permite “recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a actividades dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento”. Os autores acrescentam ainda que este tipo de avaliação possibilita a identificação de competências iniciais do aluno e colocá-lo num grupo correspondente às suas capacidades. Este tipo de avaliação foi realizado no início de cada UD (salvo algumas exceções onde não foi realizada) e serviu o pressuposto de serem estabelecidos os conteúdos a ensinar, o nível dos alunos e perceber em que medida os PEF precisariam de ser adaptados aos alunos. Em UD com um escasso número de aulas, optei por não realizar AD, como já explicado no capítulo “Planeamento – Unidade Didática”.

Previamente à realização da AD propriamente dita, elaborei escalas de apreciação com os conteúdos a avaliar e os respetivos critérios, de acordo com os objetivos propostos para cada modalidade. Paralelamente, recorri também à observação direta dos alunos de modo a, para além de aferir o nível de cada aluno, perceber também o nível geral da turma. Durante o meu EP, senti mais dificuldades nas AD do que nas AS. Isto porque, aquando da AD não tinha qualquer referência quanto às capacidades dos alunos na respetiva modalidade, o que conduziu a que fosse um processo mais complexo e demorado. Esta situação tornou-se ainda mais difícil tendo em conta o número elevado de alunos da minha TR.

Considerando que privilegiei a realização de AD em aulas de 50 minutos, de forma a rentabilizar as aulas de 100 minutos para introdução, exercitação e consolidação de conteúdos, confesso que nem sempre consegui observar todos os alunos na realização de todos os conteúdos. Por vezes, essencialmente no início do ano, construí também escalas de apreciação com demasiados conteúdos, o que dificultava a observação de todos. Com o decorrer do ano letivo, a minha capacidade de observação foi sendo aprimorada, graças à ajuda da PC, e consegui perceber quais eram os aspetos mais críticos e essenciais a observar em cada modalidade. Desta forma, foi através das AD que consegui elaborar as UD de acordo com o nível dos meus



alunos e adequar os conteúdos e exercícios às capacidades de cada um e da turma no geral.

A AC assumiu, durante toda a prática pedagógica, um papel essencial. Para Rosado e Silva (1999, cit. por Gonçalves et al. 2010, p. 59), “a avaliação contínua permite o acompanhamento de todo o processo ensino-aprendizagem de forma regular”. Esta ocorre em todas as aulas e, no meu caso, foi sempre realizada de um modo informal.

Este processo de avaliação deve caracterizar-se por um questionamento constante, com vista ao melhoramento do processo de E/A. Através da recolha de informações e breves registos das aulas, consegui refletir acerca da minha prática e do desenvolvimento de competências dos alunos, através dos diários de bordo, das reuniões de NE e individualmente, no final de cada aula. Para Bento (1987), os registos escritos podem ser uma boa forma de o professor orientar a sua prática de ensino. O mesmo autor refere ainda que para além de serem realizados os referidos registos, estes devem ser utilizados para refletir acerca do processo de ensino. Muitas vezes, recorri a registos e reflexões fazendo deles um auxílio para melhorar o processo de ensino e para a AS.

*“O facto de ter elaborado uma grelha com muitos conteúdos, poderia ter dificultado a minha tarefa de observação. Contudo, e tendo em conta a experiência que já adquiri de outras modalidades, houve certos conteúdos em determinados alunos que nem precisei de avaliar nesta aula. A avaliação é contínua e se um aluno realiza um movimento corretamente ao longo de todas as aulas, não será por fazer mal na avaliação sumativa que merecerá ser prejudicado por isso. Assim, cada vez mais acredito que o facto de conhecermos os nossos alunos é determinante, quer para o processo de ensino-aprendizagem, quer para a avaliação.”*

(Diário de bordo 23, semana de 15 a 19 de fevereiro)

Com a realização deste tipo de avaliação, para além de enquadrar os alunos na sequência didática, consegui fazer uma análise da minha atuação enquanto professor. Assim, tive a possibilidade de perceber a evolução dos

alunos e procurar estratégias para superar as dificuldades de cada um, de modo a alcançar sucesso no desempenho das habilidades. Consegui analisar em que medida as minhas decisões e progressões de ensino estavam a obter o sucesso esperado.

A AS foi realizada no final de cada UD. Segundo Rink (2014) a avaliação sumativa pretende saber em que medida os objetivos de ensino foram aprendidos pelos alunos e é realizada no final de uma aula, UD, ano ou programa. Na realização desta avaliação, à semelhança da AD, elaborei escalas de apreciação com todos os conteúdos a avaliar e os critérios definidos de acordo com os objetivos propostos.

Nunca tinha avaliado ninguém de um modo tão formal e, durante este ano, a avaliação teve uma repercussão direta no percurso escolar de cada um dos meus alunos. Assim, inicialmente senti algumas dificuldades na realização deste tipo de avaliação.

*“Na sexta-feira, fiz a avaliação sumativa de Basquetebol da turma partilhada. Este foi o primeiro momento em que fiz este tipo de avaliação numa modalidade coletiva. Daí, senti algumas dificuldades por não estar acostumado. Por vezes, não sabia qual seria o melhor posicionamento no espaço para poder avaliar de modo a não atrapalhar o desempenho dos alunos e não influenciar a sua prática.”*

(Diário de bordo 12, semana de 9 a 13 de novembro)

Através da AS, averigui se tinha conseguido ajudar os alunos a alcançarem os objetivos propostos e fiz, também, uma avaliação da minha própria prática enquanto professor. Porém, apesar de estas aulas terem um carácter avaliativo, optei sempre por dar continuidade ao processo de E/A. Como referem Mesquita et al. (2011, p. 155), “as práticas de avaliação não suspendem o processo de aprendizagem, são, antes de mais, oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os resultados desejados e para obterem feedback sobre o desenvolvimento das aprendizagens”.

*“Apesar de a aula ter sido dedicada à avaliação, não deixei de emitir feedbacks e ajudar os alunos a melhorar certas ações. Na minha opinião, a instrução deve ocorrer desde a primeira até à última aula, independentemente de ser uma aula de avaliação ou de exercitação.”*

(Diário de bordo 23, semana de 15 a 19 de fevereiro)

Esta foi sempre uma metodologia adotada por mim em todas as avaliações. Sou da opinião que o processo de E/A não se deve cingir às aulas de introdução, exercitação ou consolidação de conteúdos, mas sim a todo o ano letivo. Paralelamente, tentei sempre tornar as aulas de avaliação o mais parecidas possível com as restantes, de forma a apaziguar eventuais momentos de *stress* por parte dos alunos e porque considero que a avaliação deve seguir a sequência metodológica de toda a UD.

*“ (...) o facto de o professor direccionar o seu campo de visão de grupo em grupo, pode levar a que os alunos se sintam pressionados pelo facto de perceberem que estão a ser avaliados. Neste sentido, tentei não me aproximar muito dos grupos aquando da avaliação, para que os alunos não alterassem os seus comportamentos naturais.”*

(Diário de bordo 23, semana de 15 a 19 de fevereiro)

*“Uma vez que considero que a avaliação deve ser uma extensão das aulas, planeei exercícios que já tinha aplicado em aulas anteriores, de modo a que a compreensão por parte dos alunos fosse mais fácil.”*

(Diário de bordo 12, semana de 9 a 13 de fevereiro)

Mesquita et al. (2011, p. 155) corroboram dizendo que “se o aluno desenvolve tarefas durante o processo de instrução nas quais sobressai o uso estratégico das habilidades em situações de jogo adaptadas, não faz sentido na avaliação serem utilizados testes analíticos nem, tão-pouco, o jogo formal”. Desta forma, optei várias vezes por recorrer a exercícios já realizados nas aulas para realizar a AS.

No que diz respeito ao domínio cognitivo optei por realizar, para além do questionamento nas aulas, testes escritos. Apesar de ser da opinião de que a nossa disciplina deve ser considerada mais prática do que teórica e que essa identidade deve ser promovida, acredito que estes podem ser uma das componentes da avaliação. Desta forma, o professor avalia mais eficazmente os conhecimentos teóricos dos alunos em relação às modalidades ensinadas. Rink (2014, p. 264) afirma que “os testes escritos continuam a ser uma das melhores formas de avaliar os conhecimentos dos alunos”.

Não é fácil avaliar numa aula prática os conhecimentos que todos os alunos da turma têm do jogo ou dos conteúdos ensinados. Por exemplo, é difícil avaliar se todos os alunos sabem fazer a reposição de bola em jogo após esta sair pela linha lateral no andebol pois, na prática, durante uma UD o professor pode não ter oportunidade de verificar se o aluno sabe realizar a reposição ou não, uma vez que o número de aulas pode não permitir que todos os alunos executem o movimento ao longo da UD em contexto de jogo.

Sou da opinião de que não é pela realização de testes teóricos que a EF perde a sua identidade. Assim, acredito que o conhecimento teórico do jogo deve ser desenvolvido e este será também um promotor de cultura desportiva. Para além do conhecimento transmitido nas aulas práticas, acredito que o estudo autónomo dos conteúdos irá promover nos alunos uma melhor aprendizagem das habilidades e regulamentos de cada modalidade. Desta forma, a nossa disciplina será ainda mais abrangente pois para além de promover nos alunos a prática de exercício físico, desenvolve neles a cultura do jogo e ensina regras que, por exemplo, lhes podem ser úteis sempre que virem o jogo de alguma modalidade, quer na televisão, quer num estádio ou pavilhão. Não considero que esta “cultura desportiva” só seja possível de ser promovida através do estudo e da realização de testes teóricos por parte dos alunos, mas aliada ao conhecimento dos conteúdos lecionados nas aulas, pode ser uma boa estratégia para tal.

Em síntese, considero que os momentos de avaliação, apesar de terem apresentado algumas dificuldades, foram uma excelente experiência na minha prática pedagógica. Através da experiência que fui adquirindo, senti-me cada

vez mais capaz de avaliar os alunos de uma forma justa e eficaz. Com os métodos que utilizei, nunca tive qualquer problema em atribuir a classificação a algum aluno pois todos os critérios foram explícitos e realizei todos os registos necessários.

## **4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

### **4.2.1. A organização de um evento desportivo: corta-mato escolar**

No cumprimento das normas de estágio profissional da FADEUP, onde os EE devem organizar uma atividade dirigida aos alunos, foi proposto ao nosso NE a organização do corta-mato escolar ou do torneio *Compal Air* (Basquetebol 3x3), atividades estas, que por norma são realizadas no primeiro período. Após conversarmos com a PC, optamos por escolher a organização do corta-mato. A atividade realizou-se no dia 25 de Novembro de 2015, na EBSRF, durante todo o período da manhã.

Prontamente nos disponibilizamos, juntamente com a PC, para tratar de toda a logística e organização do evento. Neste sentido, o ponto de partida foi escolher um tema para o mesmo. A escolha teve em conta a intemporalidade e o impacto que o tema pudesse ter nos alunos, por isso, a escolha recaiu sobre a personagem de videojogos *Super Mario*. Após a escolha, elaboramos o cartaz (ver anexo I) e o horário das provas e, posteriormente, procedemos à divulgação do evento, afixando cartazes em pontos estratégicos da escola e pedindo aos professores do GEF que avisassem e promovessem o corta-mato junto dos seus alunos.

A construção das fichas de inscrição foi feita antecipadamente, sendo que utilizamos o programa informático *Microsoft Office Excel*, de forma a que este fosse um ferramenta, quer para as inscrições, quer para a entrega de dorsais, no dia do corta-mato. Contudo, houve algumas falhas na inscrição dos alunos pois uns foram inscritos nos escalões errados e outros inscritos tardiamente, por parte dos professores de cada turma. Tal como as fichas de inscrição, também os dorsais foram criados previamente.

Ao longo de algumas semanas, fomos pensando na melhor forma de fazer as medalhas. A ideia inicial acabou por não se colocar em prática pois

não conseguimos atingir o efeito pretendido. Desta forma, tivemos de optar por outro tipo de material que, posteriormente, revelou ser mais consistente e alcançou um resultado bastante agradável. Simultaneamente, idealizamos uma decoração para a zona da meta. Uma vez que a estrutura do pavilhão desportivo permitia, criamos a imagem de um castelo gigante, tal como o que o *Super Mario* encontra quando chega ao fim do jogo.

De modo a agilizar as tarefas no dia do evento, optamos por delimitar grande parte do percurso no dia anterior. Concluímos, também, algumas tarefas como a arrumação das águas, a organização dos dorsais, colocação do pódio e verificação de inscrições.

No dia destinado à atividade, a primeira tarefa foi dividir a zona de partida e zona de chegada, por forma a conseguirmos ter um maior controlo dos alunos ao longo das provas dos vários escalões. Enquanto que na zona de partida a preocupação foi colocar uma mesa de levantamento de dorsais, na zona de chegada colocamos a zona de entrega dos dorsais, entrega de águas, as medalhas e o pódio.

Assim que chegou a hora da primeira prova, os alunos do respetivo escalão foram chamados à zona de partida para a distribuição dos dorsais. Logo que este processo foi finalizado, iniciou-se a volta de reconhecimento do percurso. Este procedimento ocorreu com todos os escalões. Por sua vez, na zona de chegada eram entregues os dorsais e colocada a classificação diretamente no computador. Posteriormente, ocorria a entrega das medalhas aos 3 primeiros classificados de cada escalão.

Uma estratégia utilizada por nós e que se revelou bastante útil, foi a distribuição de pulseiras (de cores diferentes consoante o escalão) por cada volta que os alunos concluíam. Desta forma, conseguimos ter um maior controlo sobre todos os participantes. Outra estratégia proveitosa, foi a entrega das medalhas logo após o término da corrida de cada escalão, o que facilitou a dinâmica e fez com que não houvesse demasiada confusão. Desta maneira, não nos excedemos no horário final, controlamos o número de pessoas dentro do pavilhão e garantimos que todos os medalhados recebessem os respetivos prémios.

Ao longo da atividade foram várias as ilações que retiramos acerca dos aspetos a melhorar. Sendo o corta-mato uma atividade da escola, pensamos que o envolvimento da comunidade escolar deve ser incentivado, quer nos alunos, quer nos professores. Esta falta de “cultura desportiva” manifestou-se num dia “perfeitamente normal” para a comunidade alheia à atividade e, por isso, o impacto do evento não foi o idealizado por nós (NE). No nosso entender, um evento desta dimensão pode e deve envolver um maior número de intervenientes pois existe uma grande quantidade de tarefas que podem ser desenvolvidas em simbiose com os diferentes grupos disciplinares (por exemplo, a parte informática do evento, a parte das artes plásticas na decoração, a parte musical na animação do mesmo, entre outros).

No que à festividade do evento diz respeito, consideramos que teria sido muito interessante se houvesse música em toda a área da atividade e não só na zona de chegada/pódio. A par desta sugestão, consideramos pertinente o uso de um megafone para a chamada dos atletas por escalão. Estes dois pontos são da nossa responsabilidade e afirmamos, com certeza, que estes pontos serão tidos em conta em futuras organizações.

*“A parte da gestão do espaço de prova que necessita de uma revisão já no próximo ano é, na nossa opinião, a questão da segurança. Cremos ser fulcral a presença de uma ambulância num evento desportivo destes, onde qualquer aluno se pode sentir mal e/ou necessitar de cuidados médicos. É certo que isso acarreta custos para a escola mas, no que diz respeito à saúde, não devem haver entraves. O segundo ponto de segurança a ser revisto deve ser a entrada e saída de carros no parque de estacionamento de forma a haver um maior controlo do espaço circundante da prova e, também, a prevenção de pequenos acidentes envolvendo automóveis.”*

(Reflexão do corta-mato, 14 de dezembro de 2015)

Em suma, a organização do corta-mato permitiu que adquiríssemos um conjunto de habilidades em várias áreas, como a gestão logística, capacidades informáticas e visuais, entre outras. Percebemos ainda, a importância de

realizar as tarefas com a devida antecedência, de forma a evitar constrangimentos de última hora. Esta é, atualmente, uma atividade da responsabilidade do GEF e, neste sentido, todos os professores do grupo também assumem uma certa responsabilidade. Esta responsabilidade conjunta de organizar um evento desportivo na escola parece-me ser bastante enriquecedora na nossa formação enquanto professores pois permite perceber a dinâmica que está inerente. Neste sentido, Alarcão (2013, p. 177), refere que “numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”. Assim, ao organizarmos o cortamato, estivemos também a contribuir para o nosso desenvolvimento, para o dos alunos e da escola. Foi ainda muito gratificante perceber que o nosso trabalho enquanto organizadores maioritários do evento foi valorizado pelos alunos e pelos restantes professores.

Mesmo não sendo uma atividade obrigatória no âmbito do EP, visto que tive oportunidade, fiz questão de acompanhar, juntamente com alguns professores do GEF e de Educação Especial, os alunos que participaram no Corta-Mato Regional do Porto. Até àquele momento, a minha experiência neste tipo de eventos tinha sido apenas enquanto aluno participante.

A responsabilidade era grande pois tínhamos a nosso encargo bastantes alunos, contudo, éramos professores suficientes para garantir o controlo necessário. Esta foi uma excelente oportunidade para promover a relação com os alunos e com os restantes professores do grupo. Saímos da escola ainda muito cedo, tendo como destino a Póvoa de Varzim. Neste tipo de saídas com alunos é importante que, regularmente, verifiquemos se todos estão presentes e perto de nós. Visto que há alunos de todas as idades, os mais velhos auxiliam os professores com os mais novos. Em eventos deste género, a quantidade de alunos por escola é enorme, o que faz com que haja cuidados redobrados.

A minha participação enquanto professor permitiu que percebesse, um pouco melhor, a dinâmica e envolvimento deste tipo de eventos desportivos pois



não tinha noção dos meios que eram necessários para toda aquela organização. Sem dúvida que valeu a pena acordar de madrugada e estar tão cedo na escola pois foi uma experiência extremamente enriquecedora na minha formação. Este foi um dia de festividade e de alegria, onde todos deram o seu melhor. Para além de não ter havido percalços, ainda conseguimos conquistar uma medalha de prata para a nossa escola. Esta foi ganha por um aluno cego a quem a PC dava apoio nas aulas de EF e frequentava o grupo-equipa de Goalball. Por todo o seu esforço nas aulas e em tudo o que é exercício físico, mereceu este reconhecimento!

*“(...) Fiquei muito orgulhoso pois já conhecia o aluno e este, sem dúvida que merece este reconhecimento. É um aluno cego a quem a professora cooperante dá apoio nas aulas, frequenta o grupo-equipa de Goalball e apresenta uma postura e maturidade irrepreensíveis. Esta medalha foi a materialização de todo o empenho demonstrado nas aulas de EF e no DE”*

(Diário de bordo 19, semana de 18 a 22 de janeiro)

#### 4.2.2. Torneios promotores de cultura desportiva e cultura escolar

Os torneios desportivos organizados na EBSRF, foram sempre momentos de diversão, confraternização e promoção da nossa disciplina e da prática de exercício físico. Assim, ao longo do ano foram realizados torneios de basquetebol (Compal Air), voleibol e futsal (este último organizado pela associação de estudantes).

Estes foram momentos onde todos os alunos da escola tiveram oportunidade de participar num evento desportivo, fazendo parte de uma equipa e jogando com outras. Para alguns, acredito que estas sejam as poucas ocasiões que têm para sentir verdadeiramente a competição e a festividade que lhe está inerente. Desta forma, considero que este tipo de eventos promove na escola uma maior cultura desportiva, não só nos alunos, mas também nos professores e funcionários. Realço ainda o importante papel de uma escola na colaboração com este tipo de organização. É necessário que seja dada a devida importância a estes eventos e que seja reconhecido o

esforço que os professores de EF fazem para que os alunos possam ter estas experiências.

Em dias de torneios, os professores do GEF e os funcionários dos pavilhões trabalharam em sintonia, procurando sempre cumprir com o principal objetivo: fazer com que os alunos tivessem momentos de partilha, cooperação, respeito, fair-play e entreajuda, através da prática desportiva. Neste sentido, considero que a minha colaboração neste tipo de atividades contribuiu imenso para o meu desenvolvimento enquanto EE, na medida em que permitiu que estabelecesse relações mais próximas com professores, funcionários e com as colegas de outro NE.

*“Queremos aproveitar esta reflexão para enaltecer a boa cooperação que existiu entre os dois núcleos de estágio. Foi fundamental para nós, como para elas, a entreajuda. Este trabalho colaborativo facilitou-nos imenso na parte da manhã, principalmente por as colegas estarem por dentro das tarefas de logística existentes neste tipo de eventos, e a elas, que estavam organizar o Compal Air que iria ser realizado na parte da tarde.”*

(Reflexão do corta-mato, 14 de dezembro de 2015)

No seguimento disto, também a relação com os alunos passou a ser mais próxima e direta através destes momentos, uma vez que estes eram sempre marcados por uma maior descontração e onde o ambiente era mais propício ao estreitamento de laços.

Através de todos estes torneios, senti uma autonomia e responsabilidade cada vez maiores pois ali, era visto por toda a escola como “verdadeiro professor de EF” e ficava alheia condição de EE. Desta forma, também eu cresci em cada um destes momentos pois vi-me confrontado com a necessidade de saber dar resposta a todas as situações que ocorressem e todo o tipo de questões colocadas pelos alunos.

#### 4.2.3. Desporto Escolar: “Sentir o jogo” – Uma experiência no Goalball

Segundo Caldas (2006, p. 41), “o desporto escolar acontece no contexto educativo, pedagógico, formativo e competitivo, quando oferece tarefas, exigências e obstáculos para se experimentar, quando as pessoas lidam corretamente com as regras e com os outros e, ainda, desenvolvem a procura pelo rendimento e a competição, para isso os indivíduos treinam, exercitam, esgotando todas as suas capacidades de empenho”.

Durante todo o ano letivo, tive oportunidade de acompanhar uma equipa de DE da EBSRF. Após conversa com a PC e após ter conhecimento dos dias dos treinos e da professora responsável pelo grupo equipa, fiz questão de escolher o Goalball como modalidade a acompanhar. Esta escolha relacionou-se com o facto de estar numa escola de referência para alunos com deficiência visual, ser um desporto com (ainda) pouca cultura em Portugal e, acima de tudo, porque os meus conhecimentos acerca do mesmo eram bastante rudimentares e, desde cedo, encarei o EP como sendo uma excelente oportunidade para abrir horizontes e poder aprender mais acerca de cada desporto e acerca de uma maior variedade de desportos.

*“O acompanhamento da equipa de Goalball também me permitiu crescer imenso. Fiz questão de integrar uma equipa de um desporto que não conhecesse bem e, visto que estamos numa escola de referência para a deficiência visual, a escolha não poderia ter sido melhor. Estou extremamente satisfeito pois para além de já ter aprendido imenso acerca do jogo e do treino em si, esta experiência tem-me permitido aprender muito, também, acerca da deficiência visual, da mobilidade para cegos, entre outros. Assim, penso que este é um dos pontos de grande valorização do estágio profissional pois conhecemos novos alunos e podemos acompanhar outros professores, tornando a nossa experiência ainda mais rica.”*

(Reflexão do 1º Período, 28 de dezembro de 2015)

*“Tendo em conta que não sabia muito acerca da modalidade, antes do treino vi alguns vídeos para perceber um pouco melhor a dinâmica e as*

*principais regras do jogo. É enorme o sentido de orientação que os atletas/alunos desenvolvem através deste jogo pois mesmo os alunos com baixa visão, jogam com uma máscara/óculos de modo a que todos (baixa visão e cegos) sejam privados de qualquer tipo de visão e joguem de forma igual.”*

(Diário de bordo 10, semana de 2 a 6 de novembro)

Como se pode constatar, este acompanhamento da equipa de Goalball promoveu em mim um constante espírito de descoberta, curiosidade e conhecimento. Foram várias as vezes que procurei informação acerca da modalidade, quer através de pesquisas na internet, quer em conversas com professores, treinadores e atletas com quem tive oportunidade de me cruzar nas várias competições ao longo do ano.

Para além de este ser um desporto com o qual não estava muito familiarizado, houve sempre uma questão crucial: é um desporto praticado, essencialmente, por pessoas/alunos com deficiência visual. Fator este que condiciona, diretamente, toda a nossa ação enquanto professores/treinadores. Para além de todas as questões relacionadas com o jogo, esta experiência possibilitou que conseguisse aprender imenso ao nível da mobilidade e de estratégias instrucionais para alunos cegos. E a sensação de poder ajudar os alunos a desenvolverem as suas capacidades “extra jogo” foi, sem dúvida, extremamente reconfortante. Aliás, lembro-me de, por várias vezes, ter referido que uma das minhas grandes conquistas enquanto professor-treinador desta equipa, foi chegar ao final do ano e ver que todos os alunos conseguiam colocar as joelheiras, as cotovelleiras e os óculos de forma autónoma. Na minha opinião, esta é uma das grandes vertentes que podemos potenciar através do desporto pois conseguimos promover nos alunos capacidades que lhes podem ser úteis no seu quotidiano.

*“O acompanhamento que tenho feito da equipa de Goalball tem sido uma das melhores experiências até ao momento. Para além de estar a aprender imenso acerca da modalidade, tenho tido a oportunidade de aprender mais acerca da mobilidade dos cegos e outras questões relacionadas com a*

*deficiência visual. Sou parte integrante do grupo-equipa e é com todo o gosto que tenho participado em todas as atividades do mesmo. Faço questão de ajudar estes alunos e contribuir para a sua integração e prática de exercício físico. Fruto disso, são as melhorias que temos constatado em todos, desde o início do ano.”*

(Reflexão do 2º Período, 28 de março de 2016)

A oportunidade de acompanhar uma equipa de DE, na minha opinião, é extremamente enriquecedora pois permite-nos passar por um conjunto de experiências variadas e tal como referem Batista et al. (2014), “a prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão”. E, no seguimento disto, tive oportunidade de, em determinadas ocasiões, ser o responsável por orientar o treino, devido a impossibilidades da professora responsável pelo grupo-equipa. Nestes casos, pude contar com a ajuda de uma colega responsável pelas aulas de mobilidade de grande parte destes alunos, nossa colega de profissão e ex-treinadora de uma equipa federada de Goalball. Desta forma, para além de me ser concedida autonomia para criar novos exercícios e propostas de métodos de trabalho, tive oportunidade de aprender com alguém que tem formação neste desporto. Esta confiança demonstrada pelo meu trabalho promoveu em mim um gosto ainda maior pela modalidade e uma ânsia constante de aprender ainda mais.

Na minha opinião, a cumplicidade que foi existindo entre mim e a professora responsável pelo grupo foi, sem dúvida, um fator chave para o sucesso da equipa. Os treinos e as competições eram o reflexo de um grande trabalho que foi sendo feito “nos bastidores”. Um dos frutos disto, foi a grande receptividade por parte de um considerável número de alunos que a equipa teve durante todo o ano e pela vontade que outros foram mostrando em experimentar o jogo.

*“À tarde, estive a ajudar a professora Francisca<sup>4</sup> a “construir” os óculos/máscaras para a nossa equipa de Goalball. Esta foi uma tarefa que me deu imenso gosto pois pude dar o meu contributo na construção do material necessário para a prática da modalidade. No final, tivemos o treino da equipa. Tivemos alguns alunos que foram assistir ao treino no sentido de perceberem a dinâmica e o contexto do jogo. Isto é importante para cativar novos praticantes para a modalidade e, assim sendo, falamos com eles no sentido de perceber o seu interesse em participar.”*

(Diário de bordo 12, semana de 9 a 13 de novembro)

Dada a especificidade da modalidade, por vezes fizemos questão de também nós jogarmos com os nossos alunos. Estes eram sempre momentos onde tínhamos oportunidade de experienciar, de forma direta, as dificuldades que este jogo apresenta e o quão difícil é, quando nos privamos de algum dos sentidos.

Há algo que, durante todo o ano nunca se desvaneceu: a paixão destes alunos pelo desporto em geral e pelo Goalball em específico. Em nenhuma ocasião rejeitaram alguma tarefa, foram exemplares na assiduidade e pontualidade e mantiveram uma alegria contagiante em todos os torneios e competições. Costa (1991, cit. por Graça e Mesquita, 2013, p. 9) refere que “o chamamento dos jogos vem dos primórdios dos tempos; cada cultura revela-se e atualiza os seus traços identitários nos seus jogos, que resguardam sempre um espaço para a utopia, para o sonho de um mundo melhor, ao mesmo tempo que constituem uma força de atração para a transcendência da nossa condição humana”. E se há algo que, na minha opinião, caracteriza estes alunos, é a constante vontade de se transcenderem.

*“O que é certo é que até os alunos cegos fazem questão de arbitrar os jogos! São os primeiros a pedir a nossa ajuda ou a de um colega e fazem questão de dar as vozes de comando ao longo de todo o jogo. Isto revela uma grande capacidade de adaptação destas crianças e jovens e faz-me perceber*

---

<sup>4</sup> Nome Fictício

*que mais importante que a nossa condição, é o modo como a vivemos e como deixamos que ela nos controle ou tomamos a iniciativa de a controlar. E o que é certo é que eles não deixam que o facto de serem cegos os condicione e tome conta deles em tudo, e fazem por participar no maior número de atividades, independentemente de precisarem de mais ou de menos ajuda.”*

(Diário de bordo 30, semana de 18 a 22 de abril)

Sem dúvida que, neste momento, se me voltassem a pedir para escolher um grupo-equipa para acompanhar, a escolha recaía novamente sobre a equipa de Goalball. Foram momentos de partilha, quer entre a nossa equipa, quer com equipas de outras escolas e, inclusivamente, equipas federadas. Tive oportunidade de passar por experiências inesquecíveis e certamente que estes alunos me marcaram e despertaram em mim sentimentos únicos. Paralelamente, sempre me senti muito bem recebido por todos e os alunos sempre expressaram a sua gratidão por ter sido um dos professores que os acompanhou ao longo do ano. Este sentimento de gratidão é recíproco pois quer os alunos, quer a professora responsável pela equipa, sempre fizeram tudo para que me sentisse parte integrante e ativa ao longo de todo o ano. Graças a tudo isto, hoje posso dizer que conheço muito melhor este desporto e ficarei eternamente grato por esta oportunidade.

#### 4.2.4. Direção de Turma

Ao longo de todo o ano, tive oportunidade de estar presente em todas as reuniões de conselho de turma da TR e da TP, e acompanhei de perto o processo de direção de turma da PC. Mesmo não sendo Diretora de Turma (DT) da minha TR, a PC fez questão de nos elucidar acerca de todas as tarefas inerentes ao DT, durante todo o ano letivo.

“Ao DT, coordenador do projecto curricular da turma e elemento de ligação e de coordenação de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos da turma (com destaque para os alunos, os professores e os EEs), são reconhecidas múltiplas funções, entre as quais, chamar os pais à escola,

informar, coordenar, dirigir reuniões, promover a resolução de problemas e mediar conflitos” (Zenhass, 2006, p. 50).

Nas reuniões, tive oportunidade de perceber toda a dinâmica inerente e compreender a importância do papel do DT. Este é responsável por dirigir toda a reunião, fazendo referência a todas as situações que considere cruciais.

*“Em ambas as reuniões o procedimento foi semelhante. O diretor de turma é o responsável por dirigir a mesma, e é ele quem introduz grande parte dos assuntos a tratar. É auxiliado pelo secretário, que é responsável por escrever a ata da reunião. As notas dos alunos com NEE ou com CEI são, geralmente, discutidas em primeiro lugar pois os seus professores de certas disciplinas, também são de alunos de outras turmas, com reuniões à mesma hora e, desta forma, têm de ir marcando presença em todas. Algumas notas são sujeitas a discussão, no sentido de perceber se devem ou não ser alteradas, consoante os resultados dos alunos e o seu desempenho, nas outras disciplinas.”*

(Reflexão das reuniões do 1º período, 30 de dezembro de 2015)

Porém, tive oportunidade de verificar que o trabalho do DT não se cinge às reuniões, vai muito para além disso. O DT deve fazer por manter um contacto constante com os alunos, os professores das várias disciplinas e com os encarregados de educação. É tarefa do DT informá-los acerca do rendimento escolar dos seus educandos, de possíveis faltas e do comportamento demonstrado dentro e fora de aula. Na minha opinião, o DT deve ser alguém que esteja consciente das suas obrigações enquanto professor, que cumpra com os seus deveres e que, acima de tudo, se preocupe com os seus alunos. Como refere Zenhas (2006, p. 50), “para exercer todas as suas funções, o DT deve caracterizar-se por um perfil que abrange o domínio de competências muito diversas”. Este tem um papel preponderante na formação dos alunos da sua direção de turma, não só a nível académico, como também a nível pessoal. Deve ainda ser tarefa do DT comunicar aos restantes professores questões relacionadas com cada aluno,



que possam influenciar o seu rendimento escolar. Por exemplo, um aluno que necessite de faltar uma vez por mês às aulas deve informar o DT e este, por sua vez, transmitir aos professores da turma essa informação.

Nóvoa (2009, p. 8) defende que “o diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente”. Neste sentido, considero que a oportunidade de acompanhar este processo de “ser DT” foi bastante enriquecedora para a minha formação. Consegui perceber um pouco melhor todo o trabalho adjacente a esta função e, se algum dia vier a ser DT, já terei bastantes noções acerca do papel que irei desempenhar. Este deve caracterizar-se pela competência, cordialidade e proximidade para com os alunos, os encarregados de educação e restantes professores da turma.

*“ ... estou certo de que a nossa participação nos conselhos de turma foi crucial pois permitiu que conhecêssemos mais um pouco da realidade escolar. Este conjunto de vivências permite adquirir, ao longo do tempo, uma panóplia de capacidades que, com certeza, nos serão úteis quando começarmos a exercer a profissão docente.”*

(Reflexão das reuniões do 1º período, 30 de dezembro de 2015)

### **4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional**

#### **4.3.1. Perceção das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão nas aulas de Educação Física de alunos com Currículo Específico Individual (CEI)**

##### **Resumo**

Atualmente, os conceitos de inclusão e de escola inclusiva fazem cada vez mais parte do nosso quotidiano. Desta forma, a escola não deve ficar alheia às características dos seus alunos e deve proporcionar a todos oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que permitam que os alunos alcancem sucesso, independentemente de serem ou não possuidores de algum tipo de deficiência. Neste sentido, todas as disciplinas devem ter este pressuposto em consideração e, como tal, a Educação Física não pode ficar indiferente. Esta

problemática surgiu no momento em que soube que a minha turma residente iria incluir três alunos com Currículos Específicos Individuais (CEI). Através de pesquisa bibliográfica, procurei saber qual o estado da arte acerca desta temática, de modo a suportar o meu estudo com literatura existente e aprofundar os meus conhecimentos acerca desta matéria. Visto ter lecionado numa escola com bastantes alunos nesta condição, considerei pertinente a realização deste estudo, mais ainda, por este se relacionar diretamente com a minha prática pedagógica. Assim, o presente estudo pretende perceber as atitudes de alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência cognitiva, nas aulas de Educação Física. O presente estudo foi realizado numa turma do ensino secundário, com 26 alunos a participarem na resposta ao questionário - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física (Leitão, Francisco, AID-EF, 2014). Neste, constavam questões relacionadas com a perceção dos alunos face à inclusão. Os dados foram tratados com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics 24*, onde se utilizou o teste de análise de dados de medidas repetidas por meio do modelo linear. Com o presente estudo, foi possível perceber com que tipo de crenças se relacionavam as atitudes dos alunos e verificar qual o grau de associação entre as mesmas. Desta forma, verificou-se que as atitudes dos alunos se relacionavam, essencialmente, com crenças de comportamento favoráveis e crenças normativas. Os resultados revelam ainda uma associação muito forte entre as crenças comportamentais favoráveis e as crenças normativas e entre as crenças de controlo interno e de controlo externo.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; ATITUDES; CRENÇAS; CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL.

#### Abstract

The inclusion concept is now a part of a day to day knowledge and concern. It means that schools should not remain indifferent to its children's character and should provide equal opportunities in terms of learning and developing, in order

for them to achieve success. On that note, every school subject, including Physical Education, should take that into consideration. My concern started when I found out that there were, in my main class, three children with Specific Individual Curriculum. Throughout bibliographical research I tried to understand the state of the art of this subject-matter in order to support my study and knowledge. And since the school I interned in had some more students with that special condition I believe it was relevant to focus my study on this subject-matter. So, the present study intends to understand the children's with some sort of deficiency behavior towards inclusion of the children with deficiency. It was accomplished in a high school class with 26 students, participating and answering the questionnaire – Children's behavior towards inclusion in Physical Education classes (Leitão, Francisco, AID-EF, 2014). In this quiz there were questions related to children's perception towards inclusion. The data was attended using the *IBM SPSS Statistics 24* program, and it was analyzed by repetitive measures of the linear model. With this study I understood how different beliefs are related with different behavior and somehow connected. So, I figured that some behavior is essentially related with favorable behavior beliefs and normative beliefs. The results show that there is a big connection between favorable behavior beliefs and normative beliefs and internal and external control beliefs.

**KEY WORDS:** PHYSICAL EDUCATION; INCLUSION; BEHAVIOR; BELIEFS; SPECIFIC INDIVIDUAL CURRICULUM.

#### 4.3.1.1. Introdução

De acordo com a legislação em vigor, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, “tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspecto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades” (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, 2008, p. 11).

“A Escola deve também procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma adequada utilização de estratégias pedagógicas e recursos, desenvolvendo-se no sentido de comunidades que incentivem a cooperação” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 28).

No decorrer do ano letivo, o meu interesse pelo tema da inclusão foi sendo cada vez maior, graças ao contacto (quase) diário que tive na escola com alunos portadores de deficiência, fosse ela física ou mental. Neste sentido, o facto de a minha turma residente ter três alunos com deficiências cognitivas e, conseqüentemente, com Currículos Específicos Individuais (CEI), promoveu ainda mais o meu interesse pois tinha contacto direto com casos reais de inclusão.

Como contextualização e fundamentação do estudo, é apresentada uma revisão da literatura que visa esclarecer conceitos relacionados com a Inclusão, a Inclusão em EF e o CEI. Seguidamente, são apresentados os objetivos gerais e específicos a que este estudo pretende dar resposta, sendo apresentada, também, a respetiva metodologia adotada. A apresentação e discussão dos resultados são apresentadas, numa primeira fase, por partes tendo-se no final procedido à comparação e verificação do grau de associação entre crenças. A referida discussão pretende dar resposta aos objetivos equacionados. Por último, são apresentadas as conclusões e limitações do estudo.

A realização deste estudo relacionou-se com o facto de considerar necessário fazer uma reflexão acerca das atitudes dos alunos no que respeita à inclusão de alunos com CEI nas aulas de EF, assim como equacionar de que forma o processo de ensino-aprendizagem pode ser otimizado, no sentido de contribuir para uma melhor inclusão destes alunos.

#### 4.3.1.2. Enquadramento teórico

##### 4.3.1.2.1. Inclusão e Escola Inclusiva

Atualmente, a Escola pretende cada vez mais inserir no seu seio todos os alunos e, independentemente das suas características e necessidades,

torna-se crucial compreender como surgiu o conceito de inclusão e que benefícios pode trazer para todos nós: sociedade, educadores, professores, demais agentes, pais e alunos (Correia, 2003). O mesmo autor refere que “o movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens do aluno com NEE. Será aí, na companhia dos seus pares com NEE, que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de, se todas as variáveis se conjugarem, vir a maximizar o seu potencial. Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p. 7). O movimento da Escola Inclusiva pode representar um papel determinante não só para os alunos com deficiência, mas também para os alunos sem deficiência.

Importa então, tentar definir os conceitos de Integração e Inclusão. Birch (1974, cit. por Jiménez, 1997, p. 29) define a integração escolar como “o processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem”. Florian (1998, cit. por Hegarty, 2001, p. 81), por sua vez, refere que “a inclusão refere-se à oportunidade que as pessoas com deficiências têm de participar plenamente nas actividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social”. Correia (2003, p. 11), afirma ainda que este conceito “ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa *curva normal*, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”.

Por sua vez, Trindade e Rodrigues (2007, p. 78) referem que, atualmente, pretende-se “o abandono das atitudes discriminatórias e dos comportamentos de exclusão em proclamação do novo paradigma – o da educação inclusiva”. Cada vez mais as escolas se preocupam com a diversidade e a convivência diária entre alunos de diversas culturas começa a ser cada vez mais acentuada (Serrano, 2007).

Para Correia (2003, p. 23), “a filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade”. Rodrigues (2007), propõe que a educação inclusiva seja alicerçada em pilares fundamentais como a rejeição da exclusão, a educação conjunta de todos os alunos e a eliminação de barreiras à aprendizagem. “Portugal, nesta área, apresenta um padrão de desenvolvimento semelhante ao dos restantes países ocidentais, embora, inicialmente, com um desfase temporal marcante” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 41). Os mesmos autores referem que esta mudança se acentuou com as transformações políticas e sociais após o 25 de abril de 1974. Pode então afirmar-se que a Inclusão e a Escola Inclusiva são movimentos que têm vindo a crescer progressivamente.

Segundo Potter (1987, cit. por Rodrigues, 2006a, p. 54), “a escola inclusiva pressupõe um sistema de educação onde os alunos com necessidades educativas especiais, são inseridos em ambientes de salas de aula regulares, de acordo com a sua idade cronológica, juntamente com os alunos que não têm as mesmas necessidades, sendo-lhes proporcionado um ensino e apoios adequados às capacidades e necessidades de cada um”.

De acordo com Rodrigues (2007), o desenvolvimento da Escola Inclusiva processa-se ao longo de quatro eixos, possíveis de relacionar com domínios das Ciências da Educação: multiculturalidade e diversidade (reforça a importância da educação em ambientes culturalmente diversos, onde as diferenças não são um contratempo mas sim uma oportunidade), as NEE (educação conjunta de crianças com e sem dificuldades), os modelos de ensino-aprendizagem (metodologias ativas, construtivistas e cooperativas) e, por fim, a influência das políticas educativas e sociais (prevenção da exclusão social e promoção dos direitos humanos, sendo a Escola Inclusiva a primeira linha de combate à exclusão social).

#### 4.3.1.2.2. A Inclusão em Educação Física

Rodrigues (2003, p. 5) refere que “a Educação Física (EF) como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de Educação Inclusiva. Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva”. “A prática da inclusão na EF, significa educar os alunos com deficiência (moderadas a severas) usando recursos especiais, necessários para se promoverem experiências de aprendizagem seguras, bem sucedidas e satisfatórias, com os colegas da turma, sem deficiência” (Davis et al., 2002, cit. por Rodrigues, 2006a, p. 59).

Não são muitos os estudos que mencionam as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiências nas aulas de EF. Hutzler e Levi (2008), defendem que a atitude do aluno sem deficiência para com o aluno com deficiência, quando este está incluído na turma, está diretamente relacionado com: o grau em que a criança acredita no resultado da inclusão como positivo ou negativo; aquilo em que a criança acredita que esperam dela, como os pais, professores, colegas e outros; e o grau que a criança (sem deficiência) se vê a si como competente para pertencer a esse mesmo contexto.

Como afirma Rodrigues (2006a, p. 61), “a inclusão nas aulas de EF pode ser vista como benéfica não só para os sujeitos dessa inclusão, como também para os restantes. Pois conviver, partilhar e aprender poderá ser uma forma de ensinar todos os alunos a aceitarem e a serem menos preconceituosos em relação aqueles que, por algum motivo, são diferentes. Neste sentido, as características próprias da disciplina e da aula de EF parecem ser um bom meio para a Inclusão”. Com efeito, na disciplina de EF os alunos com CEI da minha TR estavam não só integrados como também incluídos, na medida em que estes eram aceites como sendo parte da turma e tinham as mesmas oportunidades que os restantes colegas.

Dieste et al. (2003) referem ainda que, ao contrário das outras disciplinas, na EF há muito que os professores conhecem e estão

familiarizados com a diferença estando, portanto, em vantagem no que diz respeito à integração e inclusão e devem, desta forma, ajudar os alunos com deficiência a progredir, tal como qualquer outro aluno. Desta forma, em turmas com alunos com deficiência, o professor deve ter em consideração não só a heterogeneidade da turma no geral, como também dos alunos com deficiência, tentando promover situações de aprendizagem possíveis de serem concretizadas por todos.

#### 4.3.1.2.3. Currículo Específico Individual

Rodrigues (2006<sub>b</sub>, p. 83), afirma que “o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos”. O autor ressalva, no entanto, que a diferenciação curricular a que se refere é no âmbito de uma escola comum a todos e não na perspetiva histórica de diferenciação curricular. Assim, deve então ser promovida uma escola para todos e onde a oferta de oportunidades seja equitativa.

“A Escola Inclusiva incentivou a adopção de outros modelos curriculares menos centrados no défice e que proporcionassem uma abordagem mais flexível e que pudesse abranger todos os alunos” (Costa e Rodrigues, 1999, cit. por Rodrigues, 2006<sub>b</sub>). “Este modelo curricular alargado, com enfoque na inclusão social, na interação entre os alunos e no desenvolvimento da autonomia, (que por vezes é designado por modelo “guarda-chuva”) tem sido desenvolvido no espírito da inclusão e tem recolhido aprovação de pais e professores” (Rodrigues, 2006<sub>b</sub>, p. 84).

O CEI prevê alterações significativas no currículo comum, traduzidas em questões como a priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos, eliminação de objetivos e/ou conteúdos, introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos específicos (comunicação não verbal, utilização de tecnologias, mobilidade) e eliminação de áreas curriculares



(Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, 2008).

“Os alunos com CEI não estão sujeitos ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum. Estes alunos ficam sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no seu PEI” (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, 2008, p. 36).

Correia (2003, p. 44), refere ainda que as adequações curriculares pressupõem “um conjunto de medidas, denominadas de *adaptações curriculares*, que são *alterações* ou *suplementos* ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno”.

#### 4.3.1.3. Objetivos

##### Geral

Apurar a opinião e perceber as atitudes dos alunos sem deficiência de uma turma do 10º ano da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas face à inclusão de alunos com CEI, nas aulas de Educação Física.

##### Específicos

Tendo por base o objetivo geral, os objetivos específicos deste estudo são:

- Averiguar as atitudes dos alunos face à inclusão nas aulas de Educação Física;
- Verificar se há diferenças significativas entre as crenças comportamentais, normativas e de controlo dos alunos face à inclusão nas aulas de Educação Física;
- Apurar as crenças que os alunos consideram mais importantes face à inclusão nas aulas de Educação Física;
- Verificar o grau de associação entre as crenças comportamentais, normativas e de controlo.

#### 4.3.1.4. Metodologia

##### 4.3.1.4.1. Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por adolescentes de uma turma de 10º ano, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, da EBSRF. A turma em questão era constituída por 29 alunos, sendo que apenas responderam ao questionário 26, pois 3 possuíam um CEI. Os alunos com CEI não responderam ao questionário pois o estudo relaciona-se com a percepção dos colegas acerca da inclusão destes, nas aulas de EF.

##### 4.3.1.4.2. Instrumento

Para a recolha de dados o instrumento utilizado foi o questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (Leitão, Francisco, AID-EF, 2014 – ver anexo II), aferido, validado e utilizado em estudos realizados anteriormente. Este questionário contém 16 questões, agrupadas em três dimensões (crenças comportamentais, normativas e de controlo), e os alunos manifestaram a sua concordância ou discordância com as questões colocadas, segundo uma Escala de Likert, com parâmetros de 1 a 6, onde 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 6 corresponde a “Concordo Totalmente”.

No questionário utilizado, são focadas as crenças comportamentais (favoráveis e desfavoráveis), que são assumidas como crenças que influenciam as atitudes que determinarão certos comportamentos, as crenças normativas, que referem que a motivação faz com que um indivíduo cumpra um determinado comportamento e as crenças de controlo (interno e externo) que se assumem como a base para a percepção e para o controlo do comportamento (Ajzen, 1991). As crenças comportamentais favoráveis correspondem aos itens 5, 7, 10 e 14; As crenças comportamentais desfavoráveis correspondem aos itens 1, 3, 8 e 12; As crenças normativas correspondem aos itens 4, 6, 11, 15; As crenças de controlo interno correspondem aos itens 2, e 16; As crenças de controlo externo correspondem aos itens 9, 13.

#### 4.3.1.4.3. Recolha e tratamento de dados

O questionário foi aplicado no segundo período do ano letivo 2015/2016, durante uma aula de EF da referida turma. O preenchimento do questionário foi voluntário e anónimo, tendo os alunos oportunidade para esclarecerem algumas dúvidas de interpretação.

Visto que, no início do ano, solicitei aos Encarregados de Educação a autorização para recolhas de imagem, vídeo e preenchimento de inquéritos, não foi necessário pedir qualquer autorização para o preenchimento dos questionários por parte dos alunos.

Para o tratamento estatístico dos dados obtidos, utilizei numa fase inicial o programa *Microsoft Office Excel* para construir a base de dados e, posteriormente, utilizei o programa *IBM SPSS Statistics 24*, onde recorri à análise de variância de medidas repetidas por meio do modelo linear para a comparação de médias das crenças. À análise da estatística descritiva para a apreciação detalhada das respostas a cada grupo de questões (crenças) e à correlação linear para averiguar o grau de associação entre as diferentes crenças.

Valor de p	Grau de associação
$p > \pm 0,9$	Muito forte
$\pm 0,7 > p > \pm 0,9$	Forte
$\pm 0,5 > p > \pm 0,7$	Moderado
$\pm 0,3 > p > \pm 0,5$	Fraco
$\pm 0,0 > p > \pm 0,3$	Muito fraco ou nulo

Quadro 2 – Valor de p e grau de associação

#### 4.3.1.5. Apresentação e discussão de resultados

##### **Crenças comportamentais favoráveis**

Considerando o instrumento utilizado, para a análise da categoria “crenças comportamentais favoráveis”, representada pelas questões cinco, sete, dez e catorze, verificou-se que a média de respostas foi de 5,26 ( $\pm 0,712$ ), com um valor mínimo de 1 e valor máximo de 6. Com isto, pode concluir-se que a média da referida crença é superior ao valor médio da escala utilizada

(3,5), significando isto que, regra geral, os alunos percebem que a inclusão de alunos com CEI nas aulas de EF tem consequências positivas para a sua (dos alunos sem deficiência) prática/rendimento. Nesta categoria, a resposta com maior média e menor desvio-padrão foi a número sete, o que reflete que os alunos têm percepção de que “nas aulas de EF os alunos com deficiência são bem aceitos pelos colegas de turma”.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Questão 5	26	1	6	4,85	1,642
Questão 7	26	4	6	5,73	0,604
Questão 10	26	2	6	5,12	1,107
Questão 14	26	3	6	5,35	1,018
Total	26	1	6	5,26	0,712

Quadro 3 – Resultados relativos à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”

### Crenças comportamentais desfavoráveis

Tendo em conta o instrumento utilizado, para a análise da categoria “crenças comportamentais desfavoráveis”, representada pelas questões um, três, oito e doze, verificou-se que a média de respostas foi de 1,43 ( $\pm 1,006$ ), com um valor mínimo de 1 e valor máximo de 6. No seguimento disto, pode concluir-se que, em média, os alunos não consideram que a inclusão de alunos com CEI nas aulas de EF tenha consequências negativas. Isto porque, o valor médio das respostas está bastante abaixo do valor médio da escala utilizada (3,5). Para além disto, apenas numa das questões houve quem respondesse “concordo totalmente”, o que reflete que os alunos não apresentam concordância total com as restantes questões colocadas.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Questão 1	26	1	5	1,46	1,067
Questão 3	26	1	5	1,38	1,023
Questão 8	26	1	5	1,38	1,098
Questão 12	26	1	6	1,50	1,273
Total	26	1	6	1,43	1,006

Quadro 4 – Resultados relativos à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”

### Crenças normativas

Atendendo ao instrumento utilizado, para a análise da categoria “crenças normativas”, representada pelas questões quatro, seis, onze e quinze,

verificou-se que a média de respostas foi de 5,27 ( $\pm 0,854$ ), com um valor mínimo de 1 e valor máximo de 6. Com isto, pode concluir-se que a média da referida crença é superior ao valor médio da escala utilizada (3,5), significando isto que, regra geral, os alunos percebem que o professor, os colegas e os pais consideram que os alunos com CEI devem ser incluídos na turma de EF e que isso deve fazer parte das suas atitudes.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Questão 4	26	6	6	6,00	0,000
Questão 6	26	1	6	4,69	1,955
Questão 11	26	1	6	5,31	1,158
Questão 15	26	1	6	5,08	1,875
Total	26	1	6	5,27	0,854

Quadro 5 – Resultados relativos à dimensão “crenças normativas”

### Crenças de controlo interno

Considerando o instrumento utilizado, para a análise da categoria “crenças de controlo interno”, representada pelas questões dois e dezasseis, verificou-se que a média de respostas foi de 3,81 ( $\pm 1,249$ ), com um valor mínimo de 1 e valor máximo de 6. Como se constata, o valor é superior à média da escala do questionário (3,5), o que reflete que, de uma forma geral, os alunos parecem ter informações e atitudes positivas para com a inclusão de alunos com CEI nas aulas de EF e estão, também, conscientes da importância da inclusão fora das aulas.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Questão 2	26	2	6	4,81	1,234
Questão 16	26	1	6	2,81	1,600
Total	26	1	6	3,81	1,249

Quadro 6 – Resultados relativos à dimensão “crenças de controlo interno”

### Crenças de controlo externo

Tendo em conta o instrumento utilizado, para a análise da categoria “crenças de controlo externo”, representada pelas questões nove e treze, verificou-se que a média de respostas foi de 3,83 ( $\pm 0,999$ ), com um valor mínimo de 1 e valor máximo de 6. Com isto, pode concluir-se que a média da referida crença é superior ao valor médio da escala utilizada (3,5), significando

isto que os alunos percebem e compreendem a criação de oportunidades de inclusão de alunos com CEI nas aulas de EF por parte do professor e restantes colegas.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Questão 9	26	1	6	2,00	1,697
Questão 13	26	3	6	5,65	0,745
Total	26	1	6	3,83	0,999

Quadro 7 – Resultados relativos à dimensão “crenças de controlo externo”

### Associação e comparação entre crenças

	Média	Desvio-padrão	N
Crenças comportamentais favoráveis	5,2596	0,71232	26
Crenças comportamentais desfavoráveis	1,4327	1,00637	26
Crenças normativas	5,2692	0,85418	26
Crenças de controlo interno	3,8077	1,24962	26
Crenças de controlo externo	3,8269	0,99942	26

Quadro 8 – Comparação de médias de respostas entre crenças

(I)	(J)	Diferença entre médias (I-J)	Erro padrão	Grau de associação (p)
1	2	3,827	0,288	0,000
	3	-0,010	0,196	0,961
	4	1,452	0,241	0,000
	5	1,433	0,205	0,000
2	1	-3,827	0,288	0,000
	3	-3,837	0,273	0,000
	4	-2,375	0,356	0,000
	5	-2,394	0,287	0,000
3	1	0,010	0,196	0,961
	2	3,837	0,273	0,000
	4	1,462	0,287	0,000
	5	1,442	0,252	0,000

4	1	-1,452	0,241	0,000
	2	2,375	0,356	0,000
	3	-1,462	0,287	0,000
	5	-0,019	0,308	0,951
5	1	-1,433	0,205	0,000
	2	2,394	0,287	0,000
	3	-1,442	0,252	0,000
	4	0,019	0,308	0,951

Quadro 9 – Resultados do teste de dados emparelhados

Como referido anteriormente, verificou-se que as crenças comportamentais favoráveis apresentam uma média bastante superior à média da escala utilizada ( $5,26 \pm 0,71$ ). Analisando o quadro 8, podemos também concluir que este tipo de crenças foi apontado como sendo o segundo mais importante para os alunos ditos normais. Grande parte dos alunos encara a inclusão de alunos com CEI nas aulas de EF como sendo positiva. Paralelamente, os alunos parecem ter a percepção de que os alunos com CEI são bem aceites pela turma e consideram que a inclusão os ajuda (aos alunos sem deficiência) a compreender a importância do apoio e do trabalho colaborativo. A este nível, verificou-se também que há uma associação muito forte entre as crenças comportamentais favoráveis e as crenças normativas ( $p=0,961$ ). Desta forma, podemos concluir que os alunos sem deficiência, para além de encararem a inclusão de alunos com CEI de forma positiva, têm consciência de que a inclusão tem benefícios quer para os alunos com CEI, quer para eles. Em 2005, Obrusnikova et al. (cit. por Block & Obrusnikova, 2007) encontraram igualmente efeitos significativamente positivos em rapazes e raparigas ao nível do conhecimento e das atitudes inclusivas, em estudantes sem deficiências, nas aulas de EF.

Por sua vez, as crenças normativas foram referidas, igualmente, como sendo bastante significativas para os alunos. Estas são as que apresentam uma média mais alta ( $5,27 \pm 0,854$ ), sendo, assim, o tipo de crenças que tem mais influência nas atitudes dos alunos ditos normais, face à inclusão de alunos com CEI nas aulas de EF. Assim, posso concluir que os alunos têm atitudes positivas para com os alunos com CEI também graças às percepções e

expectativas que consideram que os professores, pais e colegas têm acerca da inclusão nas aulas de EF. Block e Obrusnikova (2007), referem que a percepção que os alunos têm da atitude dos professores perante a inclusão é um fator que pode influenciar as atitudes, quer dos alunos com deficiência, quer dos alunos sem deficiência. Esta afirmação confirmou-se nos resultados do estudo, uma vez que na questão “o meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência”, 100% dos alunos respondeu “concordo totalmente”. Paralelamente, os alunos parecem ter referências positivas dos seus pais no que diz respeito à inclusão nas aulas de EF. Isto confirma-se na questão número quinze, “Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF”, onde a média de respostas foi de 5,08 ( $\pm 1,875$ ). Neste sentido, Lima-Rodrigues et al. (2007, p. 185), referem que “é transversal a todas as escolas a ideia de que há benefícios mútuos face à socialização e convivência entre pares com e sem NEE. Os pais dos alunos sem NEE reconhecem, por exemplo, não só a Inclusão como o valor e como prática positiva para os alunos portadores de deficiência, mas também como factor de desenvolvimento de competências de inter-ajuda e solidariedade dos seus próprios filhos”.

Contrariamente às crenças comportamentais favoráveis e às crenças normativas estão as crenças comportamentais desfavoráveis. Verificou-se que este foi o único parâmetro em que a média foi inferior à média da escala utilizada (3,5), o que reflete que os alunos não se identificam com as afirmações colocadas, referentes a este tipo de crenças. Desta forma, posso concluir que os alunos sem deficiência não percecionam a inclusão nas aulas de EF como um fator que prejudica a aprendizagem e a sua participação nas aulas não é afetada por essa mesma inclusão de alunos com CEI. Isto demonstra que os alunos sem deficiência, maioritariamente, concordam com a inclusão e aceitam-na, sendo este um fator crucial para que os alunos com CEI também se sintam incluídos na turma. A respeito disto, Morato e Tomé (2000, cit. por Lima-Rodrigues et al., 2007), referem que as atitudes de aceitação dos pais e dos restantes alunos se revelam como fundamentais para a inclusão.



Verificou-se ainda que as crenças comportamentais desfavoráveis não se associam com nenhuma das outras o que indica que, de certo modo, não vão de encontro às atitudes demonstradas pelos alunos.

No que diz respeito às crenças de controlo interno e de controlo externo, verificou-se que a média, 3,80 ( $\pm 1,25$ ) e 3,82 ( $\pm 0,99$ ), respetivamente, foi superior à média da escala utilizada (3,5). Desta forma, posso concluir que os alunos sem deficiência, maioritariamente, têm informações e atitudes positivas para com a inclusão de alunos com CEI nas aulas de EF, estão conscientes da importância da inclusão fora das aulas e compreendem a criação de oportunidades de inclusão por parte do professor de EF. A respeito disto, num dos seus estudos, Lima-Rodrigues et al. (2007, p. 186), constataram que “a aceitação dos alunos com NEE, pelos seus pares, é mais notória e evidente quando há uma preocupação na planificação e no desenvolvimento de actividades que tenham como objectivo a interação de todos os alunos, nas actividades educativas e nas relações informais”. Ainda neste sentido, é de referir que aquando da questão “Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF o professor pede a colaboração de todos nós”, a média de respostas foi de 5,65 ( $\pm 0,75$ ) e o mínimo na escala foi o valor 3. Com isto, podemos também concluir que os alunos estão conscientes de que o professor solicita que todos ajudem a incluir os alunos com CEI na turma e, conseqüentemente, fazem por cumprir com essa solicitação. Facto que se comprova com a média de respostas à questão 2 (4,81  $\pm 1,23$ ), também superior à média da escala (3,5), onde a afirmação referia “nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.

Lima-Rodrigues et al. (2007), referem que esta ajuda por parte dos professores e dos colegas é positiva e motivadora para os alunos que têm mais dificuldades, na medida em que existe uma abordagem mais construtivista do currículo e onde se privilegia a cooperação e o trabalho de grupo.

Por último, verificou-se também uma associação muito forte entre as crenças de controlo interno e as crenças de controlo externo ( $p=0,951$ ), o que constata que os alunos associam estes dois tipos de crenças e percecionam-nas como estando interligadas.

#### 4.3.1.6. Conclusão e limitações do estudo

Com este estudo, pude perceber melhor as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com CEI, nas aulas de EF e verificar com que tipo de crenças estas se relacionavam. Este estudo adveio do facto de ter alunos com CEI nas aulas de EF da minha turma.

Através dos resultados, é possível perceber que as atitudes dos alunos se relacionam, principalmente, com crenças de comportamento favoráveis e crenças normativas. Este tipo de crenças está relacionado com a influência nas atitudes que determinarão certos comportamentos e com a motivação que faz com que um indivíduo cumpra um determinado comportamento, respetivamente. De referir ainda que os alunos têm atitudes relacionadas com as crenças de controlo, que são vistas como sendo a base para a perceção e para o controlo do comportamento.

É de realçar que os alunos mostraram ainda valorizar a criação de oportunidades de inclusão, a colaboração do professor e dos colegas e a opinião dos pais relativamente à inclusão. Contrariamente, não se verificou que os alunos concordassem com atitudes de carácter discriminatório ou depreciador, no que à inclusão de alunos com CEI diz respeito. Posso então concluir que o meu papel enquanto professor teve também uma contribuição significativa para as atitudes inclusivas dos meus alunos. Assim, percebi que o professor deve ser um dos agentes promotores da inclusão, não só fazendo com que os alunos com deficiência sejam incluídos na turma, mas também promovendo nos alunos sem deficiência atitudes inclusivas.

Este estudo apresenta algumas limitações. Estas prendem-se, essencialmente, com o reduzido número de estudos na área da Inclusão de alunos com CEI nas aulas de EF e com o facto de ter sido realizado com uma amostra relativamente pequena. Neste sentido, em estudos futuros, talvez seja benéfico o alargamento da amostra por exemplo, para mais do que uma turma com alunos com CEI e, desta forma, perceber as atitudes de mais alunos e os fatores que os motivam a serem, ou não, recetivos à Inclusão em EF.

Em suma, considero que o presente estudo foi uma mais-valia e contribuiu para a minha formação não só a nível académico como também a

nível pessoal. Fez-me refletir acerca de questões bastante importantes como a postura que um professor deve ter perante alunos com deficiência nas aulas, métodos para promover a inclusão e pude perceber de que forma os alunos da minha turma encaravam a inclusão e que estratégias poderia utilizar de forma a promover a igualdade de oportunidades entre todos os alunos da turma. Permitiu-me ainda perceber em que medida a minha atuação deveria ou não ser alterada.

Verifiquei que os alunos valorizavam as minhas atitudes inclusivas perante os alunos com CEI e esse era um fator que influenciava as atitudes de cada um (alunos sem deficiência). Nesta medida, a minha atuação enquanto professor visou sempre a inclusão destes três alunos na turma, nunca os colocando de parte e promovendo situações de aprendizagem que visassem o trabalho cooperativo e a ajuda entre pares. Com isto, tive o claro intuito de promover nos alunos sem deficiência atitudes inclusivas e fazer com que os alunos com CEI se sentissem incluídos na turma em todos os momentos. Uma das estratégias utilizada foi colocar estes três alunos (com CEI) a trabalhar em grupos diferentes de forma a diminuir possíveis comportamentos de isolamento da restante turma. Porém, isto não acontecia sempre e em determinadas ocasiões permiti que fossem os alunos com CEI a escolher o grupo em que queriam realizar o exercício para, também, promover neles a capacidade de decisão, sentirem que são valorizados e que a opinião de cada um é tida em consideração.

Este estudo foi uma mais-valia para o meu desenvolvimento enquanto profissional pois tive oportunidade de perceber que a inclusão nas aulas de EF deve ser promovida e o professor desempenha um papel extremamente importante para isso. Foi ainda uma excelente oportunidade para perceber de que forma os alunos sem deficiência encaravam a inclusão. Através deste contacto direto com alunos com CEI, fui capaz de criar estratégias para que estes se sentissem verdadeiramente incluídos na turma.

#### 4.3.1.7. Referências Bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. vol. 50, pp. 179-211.
- Ausun Dieste, S., Burillo Arilla, M. P., Canada, M. V., Gonzalez Fabre, R. A., Navarro Vasquez, J. L., & Sancho Ferrer, M. (2003). *Educacion fisica adaptada para primaria: Primer ciclo*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Block, E. M., & Obrusnikova, I. (2007). Facilitating social acceptance and inclusion. In M. E. Block (Ed.), *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3th ed., pp. 173-187). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Correia, L. d. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo (Ed.). (2008) *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In Rodrigues, D. *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). *Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students*. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), pp. 21-30.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In Bautista, R. (Org.), *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 21-35) Lisboa: Dinalivro.
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., & Magalhães, M. B. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, C. (2006<sub>a</sub>). *Diferenciação pedagógica nas aulas de educação física em alunos com deficiência mental moderada*. Porto: Cláudia Rodrigues.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 24/25, pp. 73-81. Lisboa.
- Rodrigues, D. (Ed.) (2006<sub>b</sub>). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva estamos a fazer progressos?* (pp. 75-87). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (2007). Notas sobre Investigação Inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.) *Investigação em educação inclusiva*. (Vol.1, pp. 11-16). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Serrano, J. (2007). A sala de aula: Porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? In D. Rodrigues, & M. B. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 53-75). Lisboa: FMH Edições.
- Trindade, A., & Rodrigues, D. (2007). Desenvolvimento profissional e educação inclusiva: Análise de percursos e necessidades de formação. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva*. (Vol. 1, pp. 77-93). Cruz Quebrada: FMH Edições.



## 5. Conclusão e perspectivas futuras

---

Terminada mais uma etapa na minha formação, posso afirmar que esta foi, talvez, a que teve um maior significado. Foi neste ano que consegui concretizar o sonho de ser professor de EF e posso afirmar que aprendi imenso a nível pessoal e profissional.

Neste primeiro contacto com a profissão docente, deparei-me com algumas dificuldades mas foi (também) com elas que aprendi e me desenvolvi enquanto professor. Inicialmente, eram bastantes as preocupações e angústias para tentar ter sempre tudo sob controlo. Houve momentos em que o cansaço era muito, a quantidade de trabalho parecia cada vez maior e era difícil fazer a gestão de todas as variáveis. Mas como referem Lopes et al. (2015), apesar de durante o EP existirem situações de insegurança, frustração ou desilusão, são esses mesmos episódios que conduzem o EE a momentos de reflexão e desenvolvimento.

Fui extremamente bem recebido pela EC, pelos professores em geral, especialmente os do GEF, e por todos os alunos. Tive ainda oportunidade de contar com uma preciosa ajuda e acompanhamento por parte da PC e da PO. Paralelamente, tive a felicidade de pertencer a um NE onde sabia que para além de colegas, tinha verdadeiros amigos, que estavam sempre dispostos a colaborar para evoluirmos em conjunto. Consegui perceber que na nossa profissão as boas relações entre colegas são determinantes e só assim conseguimos promover um ensino de qualidade e com um bom ambiente. Apesar de no início me preocupar imenso com as minhas aulas e comigo mesmo, progressivamente percebi que o EP é uma etapa que o EE deve aproveitar, dar o melhor de si em tudo o que faz, investir nas relações pessoais com outros professores e aprender com as vivências dentro e fora das aulas.

Este foi um ano vivido intensamente, onde tentei sempre dar o melhor de mim, contribuir nas tarefas do GEF, participar ativamente no DE e, naturalmente, promover o processo de E/A nas minhas aulas. À partida, as expectativas eram muitas mas creio que foram largamente superadas. Esta foi uma etapa repleta de conhecimento, de partilha e de experiências e tudo isto

culminou num ano que dificilmente esquecerei. A reflexão constante, as críticas construtivas, a lecionação aos meus alunos, os conselhos da PC e da PO, as reuniões de NE, as conversas com outros professores do GEF permitiram-me adquirir um conjunto de valências que melhoraram a minha competência enquanto docente. Foi também um ano onde, pela primeira vez, tive contacto direto com crianças e jovens com deficiência (quer física, quer mental). Este foi um capítulo onde aprendi imenso e percebi que o professor pode ter um papel crucial para a aceitação da diferença por parte dos seus alunos.

Termino este percurso com a plena consciência de que dei o melhor de mim nesta que foi uma oportunidade única. Tive oportunidade de me desenvolver enquanto professor, sabendo de antemão que esta é uma profissão “inacabada” e que a formação terá de ser constante. Desta forma, pretendo continuar a investir na minha formação e na construção da minha identidade profissional. Apesar das conhecidas dificuldades atuais para entrar no sistema de ensino, sigo confiante e com a certeza de que quero um dia exercer a minha profissão de sonho, ser professor de EF.



## 6. Referências bibliográficas

---

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Batista, P., Graça, A. & Pereira, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In Nascimento, J. & Farias, G. (Org.), *Construção da identidade profissional em Educação Física da formação à intervenção*. (pp. 81-111). Florianópolis: Ed. da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Batista, P., Graça, A. & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P. & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In Mesquita, I., & Bento, J., *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Block, E. M. & Shriver, P. T. (2007). Planning for inclusion in Physical Education. In M. E. Block (Ed.), *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3th ed., pp. 47-76). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 49-60
- Caldas, I. (2006). *O desporto na escola*. Recife: FASA.
- Correia, L. d. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2007). Arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. *Cadernos de Organização e Administração Educacional* 1.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional. In Batista, P., Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 105-146). Porto: Editora FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de educação física. In Bento, J. O., Garcia, R. & Graça, A. (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2004). E quem nem sabe ensinar vai para professor de educação física... In Bento, J. & Lebre, E. (Eds.), *Professor de educação física: ofícios da profissão*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In Mesquita, I. & Bento, J., *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. (pp. 103-129). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2011). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In Rosado, A. & Mesquita, I. *Pedagogia do Desporto* (pp.131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Graça, A. & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In Tavares, F. (Ed.), *Jogos desportivos coletivos ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A. & Tavares, F. (2013). O ensino do basquetebol. In Tavares, F. (Ed.), *Jogos desportivos coletivos ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: Editora FADEUP.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kiss, M. A. P. D. M. (1987). *Avaliação em educação física aspectos biológicos e educacionais*. São Paulo: Manole.
- Lopes, T., Cruz, J. C., & Rolim, R. (2015). O cubo mágico de um estudante estagiário. In Rolim, R., Batista, P. & Queirós, P., *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. (pp. 299-310). Porto: Editora FADEUP.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marques, A. (2004). Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e de Educação. In Gaya, A., Marques, A. & Tani, G. *Desporto para crianças e jovens razões e finalidades*. (pp. 75-96). Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Matos, Z. (2014<sub>a</sub>). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.
- Matos, Z. (2014<sub>b</sub>). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.
- Mendes, R. (2004). Modelo ou modelos? O que mostrar na demonstração. In Barreiros, J., Godinho, M., Melo, F. & Neto, C. (eds.) *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspectivas cruzadas*. (pp. 95-117) Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In Tani, G., Bento, J. O. & Petersen, R. *Pedagogia do desporto*. (pp. 269-

- 283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In Rosado, A., & Mesquita, I. (pp. 39-68). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcom Hathaway Publishers.
- Nascimento, J. (2006). Preparação profissional em Educação Física e Desportos: novas competências profissionais. In Tani, G., Bento, J. O. & Petersen, R. *Pedagogia do desporto*. (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal*.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Batista, P., Graça, A. & Queirós, P. (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Rosado, A. & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In Rosado, A., & Mesquita, I. (pp. 185-206). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A., & Mesquita, I. (pp. 69-130). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do desporto instrumentos de observação sistemática da*

- educação física e desporto* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4ª ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto-Editora.



## Anexos

### Anexo I – Cartaz do corta-mato



The poster for the 'CORTA-MATO ESCOLAR' event on November 25, 2015, features a vibrant background of a running track with Mario and a Toad character. Mario is on the left, pointing upwards towards a yellow star, while a Toad is on the right. The track lanes are numbered 1 through 8. The event title 'CORTA-MATO ESCOLAR' is prominently displayed in large, colorful letters, with the date '25 Novembro 2015' below it. Logos for the organizing institutions are in the top corners. A green box on the left encourages registration with the text 'Inscreve-te junto do teu Prof. de Ed. Física'. A table on the right provides details for various age and gender categories, including distance, start time, and race start time. A note at the bottom of the table states 'Entrega dos prémios no final de cada prova'. The footer identifies the organizing body as 'Núcleo de Estágio FADUP 2015/2016'.

**Inscreve-te junto do teu Prof. de Ed. Física**

Escalão		Distância (voltas)	Levantamento de dorsais	Partida
Infantis A (2005 a 2006)	Fem	1000 mts (2)	9.00h	9.30h
Adaptado A	Masc			
Infantis B (2003 e 2004)	Fem	1500 mts (3)	9.30h	10.00h
Adaptado B	Mas			
Iniciados (2001 e 2002)	Fem	2000 mts (4)	10.00h	10.30h
Iniciados (2001 e 2002)	Masc	2500 mts (5)	10.30h	11.00h
Juvenis (1999 e 2000)	Fem	2500 mts (5)	11.00h	11.30h
Juniões (1994 a 1998)				
Juvenis (1999 e 2000)	Masc	3500 mts (7)	11.30h	12.00h
Juniões (1994 a 1998)				

Entrega dos prémios no final de cada prova

Núcleo de Estágio FADUP  
2015/2016





## Anexo II – Questionário



**Questionário** - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, Francisco, AID-EF, 2014)

**Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:**

**(Discordo Totalmente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Concordo Totalmente)**

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	Por vezes, o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.						
13	Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós.						
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.						

**Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados? Sim ☐ Não ☐**

**Obrigado pela colaboração!**